ATAS

XIV Congresso

Ciências Culturas e Cidadanias

11-13 OUTUBRO 2018

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ATAS do XIV Congresso SPCE

Ciências, Culturas e Cidadanias

COORDENAÇÃO

Ana Maria Seixas (Coord.)

António Gomes Ferreira

Isabel Menezes

Almerindo Janela Afonso

Armanda Matos

Maria Figueiredo

Cristina C. Vieira

Isabel Moio

ISBN

978-989-99775-5-6

Data

Dezembro de 2019

Local de Edição

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Nota: Os conteúdos dos textos integrantes desta obra são da responsabilidade dos/as seus/suas autores/as, não representando necessariamente a posição da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, das Comissões Organizadora e Científica do Congresso e da Coordenação destas Atas.

Apoios

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Maria Seixas
Universidade de Coimbra

António Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra

Isabel Menezes
Universidade do Porto

Almerindo Janela Afonso
Universidade do Minho

Armanda Matos
Universidade de Coimbra

Maria Figueiredo
Instituto Politécnico de Viseu

Cristina C. Vieira
Universidade de Coimbra

COMISSÃO CIENTÍFICA

Albertina Oliveira Universidade de Coimbra
Alice Tavares Universidade Katyavala Bwila
Amélia Lopes Universidade do Porto
Amélia Marchão Instituto Politécnico de Portalegre
Ana Amélia Carvalho Universidade de Coimbra
Ana Luísa Pires Instituto Politécnico de Setúbal
Ana Paula Caetano Universidade de Lisboa
Ana Paula Cardoso Instituto Politécnico de Viseu
António Fragoso Universidade do Algarve
António Magalhães Universidade do Porto
António Neto Mendes Universidade de Aveiro
António Nóvoa Universidade de Lisboa
António Teodoro Universidade Lusófona
Bartolomeu Varela Universidade de Cabo Verde
Belmiro Cabrito Universidade de Lisboa
Carlinda Leite Universidade do Porto
Carlos Augusto Pires Instituto Politécnico de Lisboa
Carlos Barreira Universidade de Coimbra
Carlos Reis Universidade de Coimbra
Cármen Cavaco Universidade de Lisboa
Catarina Tomás Instituto Politécnico de Lisboa
Cristina Azevedo Gomes Instituto Politécnico de Viseu
Cristina Zukowsky Tavares Universidade Adventista de São Paulo
David Rodrigues Associação N. de Docentes de Educação Especial
Domingos Fernandes Universidade de Lisboa
Ernesto Candeias Martins Instituto Politécnico de Castelo Branco
Fátima Antunes Universidade do Minho
Fernanda Martins Universidade do Minho
Francisco de Sousa Universidade dos Açores
Gabriela Portugal Universidade de Aveiro
Geovana Lunardi Universidade do Estado de Santa Catarina
Helena Araújo Universidade do Porto
Isabel Baptista Universidade Católica Portuguesa
Isabel Festas Universidade de Coimbra
Isabel Fialho Universidade de Évora

Jesus Maria de Sousa Universidade da Madeira
Joana Brocardo Instituto Politécnico de Setúbal
João Barroso Universidade de Lisboa
Joaquim Azevedo Universidade Católica Portuguesa
Jorge Adelino Costa Universidade de Aveiro
Jorge Ávila de Lima Universidade dos Açores
Jorge Ramos do Ó Universidade de Lisboa
José Carlos Morgado Universidade do Minho
José Matias Alves Universidade Católica Portuguesa
Licínio C. Lima Universidade do Minho
Luís Miguel Carvalho Universidade de Lisboa
Luís Mota Instituto Politécnico de Coimbra
Manuel António Ferreira da Silva Universidade do Minho
Maria Augusta do Nascimento Universidade de Coimbra
Maria da Conceição Azevedo Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Maria da Graça Bidarra Universidade de Coimbra
Maria João Cardona Instituto Politécnico de Santarém
Maria João Duarte Silva Instituto Politécnico de Lisboa
Maria Luísa Branco Universidade da Beira Interior
Maria Teresa Pessoa Universidade de Coimbra
Mariana Gaio Alves Universidade Nova de Lisboa
Martins Vilanculos Laita Universidade Católica de Moçambique
Monica Fantin Universidade Federal de Santa Catarina
Natália Ramos Universidade Aberta
Paula Cristina Guimarães Universidade de Lisboa
Pedro Abrantes Instituto Universitário de Lisboa
Pedro Silva Instituto Politécnico de Leiria
Rosanna Barros Universidade do Algarve
Rui Marques Vieira Universidade de Aveiro
Sandra Valadas Universidade do Algarve
Sara Araújo Instituto Politécnico do Porto
Sofia Bergano Instituto Politécnico de Bragança
Sofia Marques da Silva Universidade do Porto
Teresa Carvalho Universidade de Aveiro
Teresa Leite Instituto Politécnico de Lisboa
Tiago Neves Universidade do Porto

NOTA DE ABERTURA

O XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), *CIÊNCIAS, CULTURAS E CIDADANIAS*, organizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC) em outubro de 2018, foi mostra da grande vitalidade e diversidade da produção académica em Ciências da Educação. Desde logo, pelo volume e qualidade das apresentações: três conferências de Maria Emília Brederode Santos, Joe O'Hara e Manuel Loff, quatro mesas redondas sobre problemáticas contemporâneas em educação – as literacias, a flexibilização do currículo, a inclusão e equidade e as redes de investigação –, dez simpósios e 235 comunicações orais. Mas, também pelo ambiente de discussão aberta e viva que rodeou as apresentações, num clima simultaneamente acolhedor e aberto ao questionamento que a comissão organizadora local sustentou e corporizou. Estou certa de que os 303 participantes efetivamente inscritos e os cerca de 100 alunos da FPCEUC a quem foi oferecida a possibilidade de participarem nas diferentes sessões voltaram para casa, tal como eu, com a sensação de ter vivido dias academicamente intensos, produtivos e desafiantes.

Este livro de atas continua esse trabalho cuidadoso liderado pela Ana Maria Seixas e envolvendo a Cristina C. Vieira, a Armanda Matos e o António Gomes Ferreira, os membros locais de uma comissão organizadora que incluía ainda a Maria Figueiredo e o Almerindo Janela Afonso. Os colaboradores externos, Dra. Maiza Trigo e Dr. Rooney Figueiredo, tiveram a seu cargo a elaboração e manutenção do site do congresso e foi indispensável ao sucesso do evento a sua permanente disponibilidade para colaborar no bom desenvolvimento dos trabalhos. Foram os colegas da Universidade de Coimbra que tiveram a missão de selecionar e editar, com o apoio cuidado e generoso da Doutora Isabel Moio, os 80 textos que compõem este volume.

A figura seguinte representa graficamente, através de uma nuvem criada com o programa de acesso livre Wordle, as frequências de palavras nos títulos desses textos.

Não surpreendentemente, educação é a palavra mais referenciada, seguida por práticas e formação, mas também ensino e escolar, fazendo jus à clássica valorização da "prática" como espaço de investigação em Ciências da Educação. A nível dos atores, são os professores que ganham destaque, mais do que as crianças, a infância e os alunos e ainda mais do que os estudantes e os jovens. As questões da cidadania e da inclusão parecem ter, ainda, alguma relevância, bem como a atenção ao currículo e ao contexto, para além da importância de Brasil e Portugal e suas variantes. Em termos de níveis educacionais, a universidade e, em menor grau, o pré-escolar têm algum destaque. Mas há palavras, menos frequentes, que sinalizam o interesse por temas emergentes nas agendas de investigação como digital, municípios, agrupamento, literacia, mediação, memórias, sustentabilidade, intervenção, participação, identidades e mulheres.

Trata-se, assim, de uma coletânea de trabalhos que ilustra aquela diversidade e vitalidade da investigação vivida nos três dias do congresso de Coimbra, e que agora esperamos possa continuar o seu percurso através da leitura crítica e reflexiva e da criação de novos espaços de debate e conversa. Os nossos agradecimentos às autoras e autores que aqui participam com o seu contributo, à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Comissão Organizadora local, e às colegas Ana Maria Seixas e Cristina C. Vieira mais diretamente envolvidas na organização destas Atas. A missão da SPCE cumpre-se na parceria estreita com as instituições de ensino superior na área das Ciências da Educação e, mais uma vez, essa solidariedade de visões sobre a investigação em Ciências da Educação foi aprofundada. Obrigada também por isso!

Isabel Menezes

Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

NOTA INTRODUTÓRIA

O XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) teve lugar em Coimbra, de 11 a 13 de outubro de 2018, tendo como instituição anfitriã a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade de Coimbra. Com o título "Ciências, Culturas e Cidadanias" e realizado no Ano Europeu do Património Cultural, o congresso foi um espaço de partilha de conhecimentos científicos na área da educação e em domínios afins. Num tempo em que as fronteiras geopolíticas dos diferentes países do mundo, e a organização social no interior dos mesmos, enfrentam grande instabilidade, com consequências imprevisíveis para a garantia dos direitos humanos, é fundamental convocar a pluralidade e a transdisciplinaridade das Ciências da Educação, para dar resposta aos desafios atuais de forma ética, salvaguardando o valor da vida humana e a sustentabilidade das gerações presentes e futuras.

Com o objetivo de dar visibilidade a trabalhos científicos feitos em Portugal e no estrangeiro, promovendo redes profícuas entre investigadores/as, estudantes e profissionais, publicam-se nesta obra todos os textos enviados, com exceção de uma parte que integrará um número da Revista *Investigar em Educação*, da SPCE, dedicado a este evento.

Por questões editoriais, e na tentativa de respeitar dentro do possível uma linguagem inclusiva, foram feitas pequenas alterações aos textos aqui incluídos, sem modificar o seu sentido e conteúdos. A sequência dos trabalhos nesta obra segue as linhas temáticas organizadoras do programa do congresso e o número atribuído aos mesmos resulta da ordem de apresentação das propostas.

A diversidade de temáticas, de abordagens teóricas e empíricas e a variedade de proveniências institucionais das pessoas que assinam os trabalhos constituem argumentos mais do que suficientes para estimular uma leitura reflexiva desta publicação, que possa contribuir para o enriquecimento de saberes e de práticas no domínio da educação.

Pela Comissão Organizadora,

Ana Maria Seixas e Cristina C. Vieira

ÍNDICE

01. AVALIAÇÃO, PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO 5

135. AVALIAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONVERGÊNCIA OU DISTANCIAMENTO ENTRE PERCEÇÕES E PRÁTICAS | Cristina Martins e António Guerreiro..... 6

154. PRÁTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO ARTÍSTICO | Catarina Amorim, Maria da Graça Bidarra e Carlos Barreira 16

02. CIDADANIAS, PARTICIPAÇÃO CÍVICA E POLÍTICA 24

079. CIDADANIAS E EDUCAÇÃO PARA AS CIDADANIAS NA PERSPETIVA DOS/AS ALUNOS/AS | Ana Margarida Neves, Ana Maria Seixas, Bruno de Sousa e Silvia Guetta..... 25

080. EVOLUÇÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA A NÍVEL SUPRANACIONAL E NACIONAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL | Ana Margarida Neves, Ana Maria Seixas e Bruno de Sousa..... 36

087. O CONCEITO DE CIDADANIA NA COMPLEXIDADE CULTURAL HODIERNA: REVISITAÇÃO DOS CONCEITOS DE CIDADANIA, EDUCAÇÃO E CULTURA | Sílvia Raquel Pereira 46

274. CIDADE: UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ | Miguel Correira e Sofia Marques da Silva 53

04. DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR 64

116. A ARTICULAÇÃO VERTICAL ENTRE CICLOS EM DOIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS | Antónia Maria Louro Carreira..... 65

121. A CENTRALIDADE DO DIRETOR(A) DO AGRUPAMENTO, A PARTIR DO SEU PONTO DE VISTA | Guilherme Rego da Silva 75

200. JUNTAS E SOZINHAS: ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS DE MULHERES LÍDERES DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS | Rosa Loureiro e Cristina C. Vieira 85

202. CONSELHOS ESCOLARES: TERRITÓRIO DE CULTIVO DA CIDADANIA | Naura Syria Carapeto Ferreira e Eloisa Helena Mello 94

233. CENTRALIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA EM ANGOLA E INSUCESSO ESCOLAR: QUE RELAÇÃO? | José Carlos Fernando Zacarias e António Augusto Neto-Mendes..... 105

334. INTERVENÇÃO DO MUNICÍPIO NA EDUCAÇÃO: ESTUDO REALIZADO EM 4 MUNICÍPIOS DA REGIÃO NORTE | José Carlos Gouveia e Paula Romão 115

06. EDUCAÇÃO DE ADULTOS, FORMAÇÃO E TRABALHO.....126

034. A ABORDAGEM VPL: UM CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL | Ana Catarina Mendes Garcia e Maria do Carmo Vieira da Silva 127

056. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DE VITIVINICULTURA COM ENFOQUE CTS NO CURSO TECNÓLOGO EM GASTRONOMIA | Regina Coeli Perrotta, Carmen Lúcia Costa Amaral e Tomás Herrera Vasconcelos 137

065. PROGRAMA MULHERES MIL: UM OLHAR SOBRE O EMPODERAMENTO E A INSERÇÃO DAS EGRESSAS NO MUNDO DO TRABALHO | Fabiene Brito Mendes e Crisonéia Nonata Gomes dos Santos 146

229. DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE ASSISTENTES OPERACIONAIS: RESULTADOS DE UM ESTUDO PILOTO SOBRE AS PERSPETIVAS DE PROFESSORES E DE ASSISTENTES OPERACIONAIS | Olga Sousa..... 152

282. EFICÁCIA DA FORMAÇÃO: UM ESTUDO LONGITUDINAL NAS FORÇAS ARMADAS PORTUGUESAS | Nuno Santos Loureiro e Mariana Gaio Alves 158

07. EDUCAÇÃO SUPERIOR, MOBILIDADE ACADÉMICA E ECONOMIA DO CONHECIMENTO 168

083. A CONFIGURAÇÃO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO BASEADO NAS TESES DE DOUTORAMENTO DEFENDIDAS EM 2016 | Cristina Couto Varela, Alexandra Sá Costa e António M. Magalhães 169

198. ESTUDO DO PERFIL UNIVERSITÁRIO NA DIMENSÃO INTEGRAL, ENTRE UMA UNIVERSIDADE PORTUGUESA E BRASILEIRA | Rubia Fonseca, Amâncio Carvalho, Joaquim Escola e Armando Loureiro..... 180

264. TENDÊNCIAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR, TÉCNICA E TECNOLÓGICA | Alfredo Bravo Marques Pinheiro, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro, Carlos Manuel Folgado Barreira, Maria da Piedade Vaz Rebelo e António Gomes Ferreira..... 191

296. OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE CURSO DE BIBLIOTECONOMIA EAD: PERSPECTIVA DE COORDENADORES DE CURSO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS ADERENTES AO PROGRAMA | Suely Henrique de Aquino Gomes, Andréa Pereira dos Santos, Geisa Muller de Campos Ribeiro, Filipe Reis, Frederico Ramos Oliveira e Marizângela Gomes 199

08. EDUCAÇÃO, ARTES E INDÚSTRIAS CULTURAIS 210

275. LOUCURA E LITERATURA: UMA ANÁLISE DO CONTO "ANDRÉ LOUCO" DO ESCRITOR GOIANO BERNARDO ÉLIS | Elis Regina da Silva Oliveira..... 211

290. RETRATO FALADO: EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E CULTURAL DO ALUNO | Marinês Juliana Carvalho Martins..... 221

09. EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE 230

031. ABORDANDO A SUSTENTABILIDADE, A ECONOMIA DOMÉSTICA E OS PROBLEMAS DA ÁGUA COM PRODUTOS DE LIMPEZA | Rita Campos, Luciana A. Montenegro, Ana Carla I. Petrovich e Magnólia Araújo..... 231

057. O RESGATE DO CACAU CABRUCA DO SUL DA BAHIA | Regina Coeli Perrotta, Adriano Pereira, Alana Oliveira, Samuel Del Chiaro..... 240

082. DELINEAR AÇÕES EDUCATIVAS SUSTENTÁVEIS E INTEGRADORAS EM CIDADANIA E EXPRESSÕES: UMA PROPOSTA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO | Cristina Medeiros Ferraz, Isabel Cabrita Condessa, Josélia Ribeiro da Fonseca..... 246

084. A ARGUMENTAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COMO CIDADÃO ATIVO | Maria João Andrade, Josélia Ribeiro da Fonseca e Margarida Raposo..... 255

102. UM ESTUDO SOBRE "IDEIAS" PARA MELHORAR A SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE: A PERSPETIVA DOS ESTUDANTES | J. Paulo Davim, Ana Maria Seixas e António Gomes Ferreira..... 263

10. EDUCAÇÃO, MEMÓRIAS E PATRIMÓNIO 271

016. A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PROPOSTA PELA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO EM 1968 | Macioniro Celeste Filho 272

021. O RESGATE DO PASSADO DO GINÁSIO DE SÃO ROQUE (SP): MEMÓRIAS RELATADAS POR ESTUDANTES, PROFESSORES E DIRETOR | Tarina Unzer Macedo Lenk e Wilson Sandano 278

025. INSTITUIÇÃO MONÁSTICA E ESCOLAR EM FOCO NO "PASSADO DO PRESENTE": MOSTEIRO E COLÉGIO DE SÃO BENTO, SP. | Cristiane Correa Strieder e Vania Regina Boschetti..... 287

058. IMIGRAÇÃO ITALIANA BRASILEIRA E O CONTEXTO DAS ESCOLAS ÉTNICAS (1930-1950) | Osíria Fernandes e Vania Regina Boschetti..... 292

060. A SAGA DO PORTUGUÊS CASTILHO NO IMPÉRIO BRASILEIRO: INSTRUÇÃO E AGRICULTURA | Suzana Lopes de Albuquerque..... 297

069. COSTA LOBO E A ASTROFÍSICA SOLAR EM COIMBRA | Jorge Cardoso e Décio Martins..... 305

174. CINEMA, EMIGRAÇÃO, MEMÓRIA E SENTIMENTO DE PERTENÇA | Miguel Castro..... 311

11. EDUCAÇÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR 318

209. FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A RELEVÂNCIA DAS EMOÇÕES E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL: COMPROMISSOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO | Naura Syria Carapeto Ferreira e Francisca Alexandre de Lima 319

335. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONAIS | Solange Castro Schorn..... 327

12. EQUIDADE, INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL 334

006. O PAPEL DO/A PROFESSOR/A NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL | Daniela Ferreira e Ariana Cosme 335

165. COMUNICAÇÃO ENTRE UMA EDUCADORA E CRIANÇAS ABRANGIDAS PELA INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA | Paula Carvalho e António Guerreiro..... 344

184. O PLANEAMENTO CENTRADO NA PESSOA NA AUTODETERMINAÇÃO E CIDADANIA DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS | Maria Teresa Santos..... 355

13. ESTUDOS CURRICULARES E PRÁTICAS EDUCATIVAS 367

001. ENSINO SUPERIOR E PERFIL DOS ALUNOS PARA O SÉC. XXI | Cristina Manuela Sá..... 368

090. ENTRE O COMENTÁRIO EM VÃO E A REGULAÇÃO EFICAZ: AFINAÇÕES NUM MODELO CURRICULAR DE ENSINO A DISTÂNCIA | Francisco Sousa..... 379

095. NARRATIVA TRANSMEDIA PARA O ENSINO DE GEOCIÊNCIAS | Elisabete Peixoto, Luís Pedro e Rui Vieira 386

108. ESCRITA ACADÉMICA E PLÁGIO NO ENSINO SUPERIOR | Isabel Festas, Ana Maria Seixas e Armanda Matos 396

142. LITERACIA MEDIÁTICA: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO | Patrícia Fernandes, Armanda Matos e Isabel Festas 403

151. O EFEITO DO ENVELHECIMENTO NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS: PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DO PRÉ-ESCOLAR AO SECUNDÁRIO NO CONTEXTO PORTUGUÊS | Kelly Alves, Amélia Lopes e Fernando Pereira 413

212. QUÃO NATIVOS DIGITAIS SÃO OS NOSSOS CALOIROS E COMO OS PODEMOS MOTIVAR PARA APRENDER? | Ana Amélia A. Carvalho 421

223. A ALFABETIZAÇÃO E O USO DE TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA | Flávia dos Santos Pereira e Cláudio Márcio de Magalhães 431

226. PROGRAMA 'AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR' E IMPACTO NOS MODOS DE ENSINAR E APRENDER: PERCEÇÕES DOS ALUNOS | Isabel Lage e José Matias Alves 440

302. INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | Luís Menezes, Ana Capelo, Helena Gomes, Isabel Abrantes, António Ribeiro, Paula Carvalho, Anabela Novais, Cristiana Mendes, Ana Patrícia Martins, Dalila Rodrigues e Cristina Gomes 450

305. EXPERIMENTAR A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR: PERCEÇÃO DOS EDUCADORES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR AO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO | Elisabete Pinto da Costa e Susana Oliveira e Sá 460

14. GÉNERO, SEXUALIDADES E INTERDISCIPLINARIDADE 472

263. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS CURSOS DE ENGENHARIA NO BRASIL | Silvana Mendes Cordeiro e Luciana Santos Lenoir 473

288. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO CULTURAL E O USO DE TIC | Flávia dos Santos Pereira, Maria Lúcia M. Afonso e Cláudio M. de Magalhães ... 482

15. GERONTOLOGIA EDUCATIVA E ENVELHECIMENTO ATIVO 490

158. O PAPEL DAS UNIVERSIDADES SENIORES NA TRANSFORMAÇÃO DA VIDA DAS PESSOAS DE IDADE AVANÇADA | Filipa Feitor, Márcia Carvalho e Albertina Lima Oliveira 491

16. IDENTIDADES, CULTURAS E GLOBALIZAÇÃO 497

194. ACULTURAÇÃO DE ALUNOS TRANSCULTURAIS EM AMBIENTE ESCOLAR E PROPOSTAS DE ATUAÇÃO NA ESCOLA | Keilyn Stegmiller Paroschi, Betania Jacob Stange Lopes 498

297. OS EFEITOS DO DISCURSO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS ALUNOS | Rosymari de Souza Oliveira 509

17. INFÂNCIAS E DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS 516

098. DIÁLOGOS SOBRE EVOLUÇÃO E BIODIVERSIDADE COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA | Rita Campos 517

143. VIAS | VISEUINTERAGESTORIES: O PATRIMÓNIO COMO PRETEXTO E CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INTERGERACIONAIS E DE INCLUSÃO SOCIAL | Cristina Azevedo Gomes, Dalila Rodrigues, Lia Araújo, Cristiana Mendes e Maria Figueiredo 528

243. PEDAGOGIA DE INFÂNCIA E ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS: QUESTIONANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS | Esperança Jales Ribeiro 537

18. INTERVENÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO 544

114. APRENDER E PARTILHAR: A DIDÁTICA SOLIDÁRIA E SOCIALMENTE RESPONSÁVEL DA UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA | Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Vanessa Sampaio, Daniela Lopes e Patrícia Ramalho 545

168. VOLUNTARIADO, "EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA", MEDIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO | Ricardo Vieira e Ana Vieira 550

244. BIBLIO(CRI)ATIVA: BIBLIOTECA PARA CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS | Geisa Muller, Suely Gomes, Andrea Pereira dos Santos e Laura Rezende 557

19. JUVENTUDES E TRANSIÇÕES 566

035. HISTÓRIAS NA JUVENTUDE FEMININA – O CASO DA MATERNIDADE | Helena Isabel Pinto dos Santos e Florbela Maria da Silva Samagaio Gandra 567

048. CARACTERIZAÇÃO DAS ATITUDES DOS JOVENS FACE A SI PRÓPRIOS, IDADE E SEXO | Maria da Conceição Martins e Feliciano H. Veiga 576

187. O LUGAR DAS PRÁTICAS DE LEITURA DO JOVEM NA METRÓPOLE: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RESULTADOS DA PESQUISA "RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL" | Andréa Pereira dos Santos e Benjamin Pereira Vilela 586

20. LITERACIA MEDIÁTICA E INCLUSÃO DIGITAL 594

032. ESTUDANDO NA ERA DIGITAL | Ana Rita Silva Almeida e Romilson Lopes Sampaio 595

338. A WIKIPÉDIA COMO RECURSO EDUCACIONAL ABERTO: EXEMPLO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS | Filomena Pestana e Teresa Cardoso 603

22. NOVAS PROFISSIONALIDADES EM EDUCAÇÃO 614

004. FORMAR OS FORMADORES PARA UMA EXPERIÊNCIA DE TELECOLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Margarida Morgado, Helena Mesquita, Paulo Afonso e António Pais 615

115. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO EUROPEU PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL EM ÁREAS STEM | Isabel Cabrita, Maria José Loureiro e Cecília Guerra 622

220. TIC E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA PROFISSIONALIDADE DOCENTE? | Manuela Esteves 632

23. POLÍTICAS E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO 640

149. MECANISMOS DE COOPERAÇÃO ENTRE ESFERAS GOVERNAMENTAIS: TRADUÇÕES NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL DE MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES (2011-2014) | Regina Tereza Cestrai de Oliveira 641

286. APRENDIZADOS LOCAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA VIVA EM CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, ES, BRASIL | Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro, Alfredo Bravo Marques Pinheiro e António Gomes Ferreira 649

24. TEMAS EMERGENTES – EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA 657

007. ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA? ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORAS | Catarina Tomás e Manuela Ferreira 658

301. LITERACIA EMERGENTE: ESTUDO DE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE PAIS E EDUCADORES DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR | Maria Bernadete S. de Holanda Gomes e Maria da Luz Vale Dias 665

25. LOCAIS EDUCADORES: PRÁTICAS, VOZES E PERCURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA 675

P02.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS PRÁTICAS DE AGRUPAMENTO DE ALUNOS EM PERCURSOS DE (DES)AFETAÇÃO ESCOLAR | Marta Rodrigues, Armando Loureiro, Isabel Costa e Virgílio Sá 676

P02.2. AÇÃO TUTORIAL: PESQUISA EMPÍRICA E ANÁLISE DE RESULTADOS | Carlos Alberto Gomes, Manuel António Silva e Júlia Rodrigues 681

P02.3. INCLUSÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO: PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS ORIENTADAS PARA A SUPERAÇÃO DO INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR, NA PERSPETIVA DOS ATORES | Fátima Antunes, Joana Lúcio e Júlia Rodrigues 688

P02.4. PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS INCLUSIVAS EM PORTUGAL: REFLEXÕES PRELIMINARES A PARTIR DAS PERSPETIVAS DE ATORES NO ÂMBITO DO PROJETO EDUPLACES | Fátima Lampreia Carvalho e Rosanna Barros 697

26. RUMOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTUGAL E NO BRASIL 717

P04.4. EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: ENTRE PLANEJAMENTOS E SOLICITAÇÕES | Paulo Gomes Lima 718

27. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: SIGNIFICADOS E DESAFIOS PARA A GESTÃO CURRICULAR 729

P06.1. CONCEÇÕES DE CURRÍCULO EM QUE ASSENTAM AS OCEPE: O EXPLÍCITO E O IMPLÍCITO | Francisco Sousa 730

01. AVALIAÇÃO, PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

135. AVALIAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONVERGÊNCIA OU DISTANCIAMENTO ENTRE PERCEÇÕES E PRÁTICAS

Cristina Martins[1], António Guerreiro[2]

[1] *Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação – (PORTUGAL), mcesm@ipb.pt*

[2] *Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação (PORTUGAL), aguerrei@ualg.pt*

Resumo

Decorrente da nossa reflexão enquanto formadores de professores e investigadores em educação, é para nós evidente que não basta conhecer e descrever as perceções do professor sobre as suas práticas, é obrigatoriamente necessário observá-las e verificar o seu efeito na aprendizagem dos alunos. No ano letivo 2016/2017 demos início ao projeto Relações existentes entre a avaliação e a comunicação na aula de Matemática. Adotámos um *design* de investigação interpretativo, com uma componente de colaboração entre investigadores e professores. Relativamente à recolha inicial de dados, utilizámos uma entrevista semiestruturada (perceções) e procedemos à observação de uma aula de cada um dos quatro professores participantes (práticas). Após a fase de averiguação e análise das perceções e das práticas dos professores sobre a avaliação e a comunicação, na aula de matemática, pretendemos responder à questão "que articulação se verifica entre as perceções e as práticas dos professores de matemática sobre a avaliação e a comunicação na sala de aula?", dando particular relevância à apresentação e discussão dos resultados referentes aos quatro professores de matemática do 2.º ciclo do ensino básico. As categorias de análise da avaliação e da comunicação estão enquadradas na perspetiva teórica da existência de avaliação da e para a aprendizagem dos alunos e, de forma similar, de uma comunicação na sala de aula da e para a aprendizagem. Em conclusão, adiantamos que é notória a articulação entre as perceções e as práticas relativas à avaliação e à comunicação, com incidência especial na avaliação e na comunicação da aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação, comunicação, aula de matemática, perceções, práticas.

Abstract

Our reflection as trainers of teachers and researchers in education has made it clear that learning and describing the teacher' perceptions about their practices is not enough. It is also important to observe them and verify the effect of their teaching on their students' learning. In the school year of 2016/2017, we started the project Existing relations between assessment and communication in the mathematics class. We have adopted an interpretative research design with a collaborative component between researchers and teachers. For the initial data collection, we used a semi-structured interview (perceptions) and we observed a lesson delivered by each of the four participating teachers (practices). After the collection of data and the analysis of the teachers' perceptions and practices regarding assessment and communication in the mathematics class, we intend to answer the research question, which is to know what relation exists between the perceptions and the practices of mathematics teachers about the evaluation and the communication in the classroom. An emphasis is laid on the presentation and discussion of the results concerning the four mathematics teachers of the 2nd cycle of basic education. The categories for the analysis of assessment and communication are framed within the theoretical perspective of the existence of assessment of, and for, the students' learning, and of communication in the classroom of and for learning. In conclusion, we found that there is a relationship between perceptions and practices, on the one hand, and assessment and communication, on the other, with a special focus on the assessment and communication of learning.

Keywords: Assessment, communication, mathematics class, perceptions, practices.

1. CONTEXTO DO ESTUDO

A promoção do sucesso escolar de todos os alunos em Matemática, numa escola de qualidade, tem inevitavelmente de reconhecer os contributos da avaliação e da comunicação no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a atividade de investigação em educação matemática deve ser igualmente assumida pelos professores, tendo em vista um enriquecimento do conhecimento profissional e da melhoria das práticas profissionais em sala de aula. É nesta linha de pensamento e ação que temos vindo a desenvolver um estudo sobre as relações entre a avaliação e a comunicação, no qual assumimos um *design* de investigação qualitativo e interpretativo, com uma componente de colaboração entre investigadores e os professores participantes (quatro professores do 2.º ciclo do ensino básico que lecionavam Matemática neste nível de ensino no ano letivo 2016/17). O estudo foi iniciado com a construção do referencial teórico, que tem vindo a ser refinado e personalizado. Até ao momento, o estudo contemplou ainda as fases da análise da perceção dos professores, através da realização de uma entrevista semiestruturada a cada um deles e da observação de uma aula de Matemática de cada docente, nomeadamente no que às suas práticas profissionais diz respeito.

Pretendemos dar continuidade a este estudo, tendo em vista a identificação de relações entre a avaliação e a comunicação e a construção e experimentação em sala de aula de tarefas matemáticas que relacionem propositadamente e conscientemente a avaliação e a comunicação da e para a aprendizagem, assumindo uma intencionalidade educativa e perspetivando novas práticas profissionais dos professores de Matemática.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Assumimos a avaliação na sua dupla função de avaliar as e para as aprendizagens, adotando uma dinâmica interativa entre aquilo que o aluno já aprendeu e aquilo que se perspetiva (o professor e o próprio aluno) para as novas aprendizagens. Consideramos que o ato de avaliar é intrínseco a qualquer processo de ensino e de aprendizagem, não o encarando como uma avaliação desgarrada do ato de valorar (Ulleberg & Solen, 2018), mas como um real contributo para a aquisição e desenvolvimento, por parte dos alunos, de diferentes competências, integrando aptidões, conhecimentos e atitudes.

Importa reforçar que "a avaliação para as e das aprendizagens é um processo de natureza eminentemente pedagógica cujo fundamental propósito é melhorar o que e como se ensina e o que e como se aprende" (Fernandes, 2015, p. 13). Como refere Santos (2002), aludindo à evolução do conceito e processo de avaliação, da visão de avaliação como medida passou-se à sua consideração como um ato de comunicação e interação entre pessoas e objetos. Assim, a uma função social da avaliação veio juntar-se uma função pedagógica, devendo desempenhar um papel relevante na melhoria da qualidade da aprendizagem.

Baseando-se na investigação realizada nos últimos anos, Fernandes (2014) refere que existe uma inequívoca relação entre as práticas de ensino e de avaliação e as aprendizagens dos alunos, salientando que "sabe-se que todos os alunos aprendem mais e, sobretudo, melhor quando a avaliação formativa faz parte integrante da organização e desenvolvimento do ensino" (p. 102). A diversificação de ações de recolha, análise e registo da informação é fundamental e constitui a base para a avaliação da e para a aprendizagem (Fernandes, 2015). É importante que as avaliações formativa e sumativa sejam rigorosas e resultem de processos de interação entre os alunos e o professor. Saliente-se que na avaliação para a aprendizagem, os alunos são frequentemente chamados a participar, nomeadamente através da autoavaliação, os professores distribuem regularmente *feedback* a todos os alunos e o seu poder de avaliar é partilhado com outros intervenientes (outros professores, pais, alunos).

Nesta perspetiva, como refere Santos (2016) a avaliação da aprendizagem tem por propósito "descrever e dar conta do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer num certo momento" (p. 640), enquanto que na avaliação para a aprendizagem, "o objetivo é fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem" (p. 640). Deste modo, "a mesma informação, recolhida do mesmo modo, chamar-se-á formativa se for usada para apoiar a aprendizagem e o ensino, ou sumativa se não for utilizada deste modo, mas apenas para registar e reportar" (Harlen, 2005, p. 208, citado por Santos, 2016, pp. 639-640).

De forma similar à caracterização da avaliação, idealizamos a existência de uma comunicação da e para a aprendizagem. A comunicação da aprendizagem decorre da narração,

da transmissão, do conhecido dos alunos e do professor, enquanto que a comunicação para a aprendizagem aposta na aquisição de novas ideias, na interação e na negociação de conhecimentos matemáticos. Uma comunicação da aprendizagem centra-se no discurso oral e escrito dos alunos, envolvendo como interlocutor o professor, sem valorizar a discussão e os diálogos em confronto entre os alunos. A linguagem oral e escrita é um meio de transmissão do conhecimento matemático, é um meio de expressão do aluno e das suas ideias construídas individualmente (Radford & Barwell, 2016).

Como referem Guerreiro, Ferreira, Menezes e Martinho (2015), existe uma clara associação entre as ações comunicativas e as intenções avaliativas: "um predomínio de perguntas de verificação relaciona-se com uma tendência clara do professor em ouvir os alunos de forma avaliativa e em responder-lhes de maneira mais ou menos direta e validando, ou não, as suas ideias" (p. 286). Estes autores refletem e questionam-se sobre se estaremos verdadeiramente a construir aprendizagens quando nos limitamos a uma comunicação alicerçada no conhecido, naquilo que o professor e o aluno conhecem, uma comunicação da aprendizagem, em desfavor de uma comunicação para a aprendizagem.

A comunicação para a aprendizagem não se restringe ao discurso dos alunos, mas aposta em evidenciar o seu pensamento através de uma comunicação reflexiva e instrutiva, com o propósito de partilhar ideias e aprofundar o entendimento matemático dos alunos (Ulleberg & Solen, 2018). Para o cumprimento destas intenções, os alunos precisam de "oportunidades para desenvolver pensamentos e ideias matemáticas em colaboração com os outros, e, juntamente com outros, explicitar justificações e argumentos" (Ulleberg & Solen, 2018, p. 18).

É evidente, em nossa opinião, a existência de um encadeamento inerente de uma perspetiva de comunicação mais transmissiva, uma comunicação da aprendizagem, com uma visão da avaliação como medida, uma avaliação como funções de certificação, uma avaliação da aprendizagem. Simultaneamente, é manifesta a ligação de uma comunicação mais centrada na interação na sala de aula, uma comunicação para a aprendizagem, com uma avaliação reguladora, formativa, uma avaliação para a aprendizagem, em que se perspetiva uma abordagem ao conhecimento a construir.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação em curso incidiu numa primeira etapa nas perceções e nas práticas de quarto professores sobre os processos de avaliação e de comunicação. Optámos por uma metodologia qualitativa, com a adoção de um *design* de investigação interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994), com uma componente de colaboração entre investigadores e professores participantes, tendo por propósito responder à seguinte questão de pesquisa "que articulação se verifica entre as perceções e as práticas dos professores de matemática sobre a avaliação e a comunicação na sala de aula?" Os participantes no estudo são quatro professores de matemática do 2.º ciclo do ensino básico – Manuel, Martins, Teresa e Violeta (nomes fictícios).

No ano letivo 2016/2017, o professor Manuel tem quinze anos de serviço docente no 2.º ciclo do ensino básico e leciona no distrito de Bragança, Portugal. O professor Martins tem dezoito anos de serviço docente nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e lecionava no distrito de Faro, Portugal. A professora Teresa tem quinze anos de serviço docente no 2.º ciclo do ensino básico, embora tenha também trabalhado anteriormente noutros ciclos de ensino, e leciona no distrito de Bragança, Portugal. A professora Violeta tem vinte e seis anos de serviço docente, essencialmente no 2.º ciclo do ensino básico, e leciona no distrito de Faro, Portugal.

Neste artigo, pretendemos apresentar e discutir os resultados referentes aos quatro professores de Matemática do 2.º ciclo do ensino básico, participantes no estudo, destacando os aspetos mais relevantes que emergiram dos dados recolhidos, relativos às perceções, através de uma entrevista semiestruturada realizada a cada um, registada em áudio, e dos relativos às práticas que advieram da observação de uma aula igualmente de cada um dos professores, registada em áudio, numa conjugação da transcrição do áudio com as notas do investigador, resultantes de uma observação naturalista participada, tendo por referência as categorias de análise utilizadas na análise das perceções sobre avaliação e comunicação na sala de aula. As categorias de análise da avaliação enquadram-se na perspetiva teórica da existência de avaliação da e para a aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2015) e, similarmente, na comunicação em sala de aula da e para a aprendizagem (Guerreiro & Martins, prelo).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para a sistematização dos resultados emergentes da análise das perceções e práticas dos professores participantes neste estudo apresentamos algumas evidências ilustrativas (limitadas pela dimensão do artigo) da categorização efetuada no que respeita ao processo de comunicação e ao processo de avaliação. As evidências são constituídas por excertos da transcrição das entrevistas, excertos das transcrições das aulas observadas e notas de campo.

4.1. Processo de avaliação

4.1.1. Conceito de avaliação

Os professores entendem a avaliação abrangendo as vertentes da avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens (ver tabela 1). Teresa defende que operacionaliza a avaliação em distintas modalidades associadas à avaliação das aprendizagens. Em contexto da sala de aula, reforça igualmente o papel avaliativo das aprendizagens. Violeta concebe a avaliação como um processo regulador com vista às aprendizagens dos alunos. Martins defende a avaliação centrada no conhecimento dos alunos e no discurso do professor na sala de aula. Manuel centra-se essencialmente no processo de avaliação, caracterizando como diagnóstico.

Tabela 1. Conceito de avaliação

Categorias	*Perceções*	*Práticas*
Avaliação da aprendizagem	aferir aquilo que os miúdos aprendem ou não (…) aferir se a mensagem está a passar, se não está a passar [Martins, entrevista].	não se esqueçam que isto é uma preparação [Teresa, aula]. temos de avançar porque o teste é na próxima aula, temos de avançar para o problema dois que é parecido ao do teste [Violeta, aula].
Avaliação para a aprendizagem	Todo o tipo de avaliação que fazemos é uma avaliação diagnóstica e que contribui para a formação do próprio aluno [Manuel, entrevista].	

Os professores recorrem à avaliação das e para as aprendizagens, com uma forte componente centrada nos conhecimentos dos alunos, seja uma avaliação diagnóstica ou sumativa. As perceções nem sempre se encontram em articulação com as suas práticas.

4.1.2. Componentes integrantes da avaliação

As professoras revelam estar conscientes da necessidade da existência da avaliação das aprendizagens (ver tabela 2). Para Teresa e Violeta é notória a inquietude com os momentos de avaliação. Violeta reforça esta ideia ao assinalar que os alunos têm ritmos diferentes. Em sala de aula, fica visível que os professores têm em consideração as várias componentes: o comportamento, a realização dos trabalhos de casa, as atitudes e a importância do empenho na realização das tarefas matemáticas. Nesta linha, Martins critica a valorização excessiva da componente de conhecimento em detrimento das atitudes e valores. Associada às componentes, Martins e Manuel salientam a valorização que cada uma assume na avaliação final da aprendizagem.

Tabela 2. Componentes integrantes da avaliação

Categorias	*Perceções*	*Práticas*
Avaliação da aprendizagem	muitas vezes [tenho] consciência que um aluno teve uma determinada nota no teste, mas que verdadeiramente não corresponde aos seus conhecimentos [Teresa, entrevista]. se são alunos que revelem alguma dificuldade de aprendizagem (…) tem de fazer-se um ajuste [aos critérios de avaliação] [Manuel, entrevista].	advertência a um aluno por este não ter realizado o trabalho de casa [Teresa, aula].

Avaliação para a aprendizagem	não têm de ser todos avaliados na mesma altura [Violeta, entrevista].	Importante!! O gráfico de barras deve ter um título adequado; Os eixos devem estar legendados; As barras não devem estar juntas (devem estar separadas pela mesma distância); As barras devem ter a mesma espessura [Martins, aula, registo escrito no quadro].

Salienta-se o peso atribuído à avaliação dos conhecimentos, resultante da focalização nos desempenhos dos alunos nos momentos de avaliação formal e uma desvalorização da avaliação da componente das atitudes e valores, embora esteja presente quer nas perceções quer na prática letiva dos professores.

4.1.3. Instrumentos de avaliação

No que respeita aos instrumentos de avaliação utilizados (ver tabela 3), os testes escritos assumem um papel central na avaliação dos alunos. Em alternativa a estes, apostam na comunicação, através da utilização do diálogo, centrado no professor e no aluno. Contudo, o discurso oral é visivelmente desvalorizado, em parte devido à ausência de registo e da impossibilidade de quantificação. Para Martins e Manuel, os instrumentos mais utilizados na avaliação dos alunos têm as características dos testes escritos formais, ainda que possam assumir formatos reduzidos. Particularmente no caso do professor Martins, a avaliação surge ligada ao *feedback* oral. Na aula, este professor utiliza o discurso oral para avaliar os conhecimentos e clarificar o discurso dos alunos.

Tabela 3. Instrumentos de avaliação

Categorias	*Perceções*	*Práticas*
Avaliação da aprendizagem	Os testes valem noventa por cento, é terrível [Violeta, entrevista]. É difícil quantificar a intervenção oral de um aluno [Teresa, entrevista].	Professor: − A nossa fichinha de trabalho vai ter de ficar para outra altura… [Martins, aula].
Avaliação para a aprendizagem	Esses pequenos trabalhos, que iam fazendo, iriam entrar num somatório de várias tarefas que fariam parte da classificação do teste final. E pronto, conseguiu-se [Manuel, entrevista].	Professor: Frequência absoluta, no fundo é o quê? Quem consegue dizer, por palavras vossas, o que significa esta frequência absoluta? Mara, consegues dizer? Mara: − Quantas pessoas escolheram… [Martins, aula].

Os instrumentos de avaliação, como os testes, parecem imperar, independentemente das perceções dos professores, complementados pelo questionamento oral e diálogo em sala de aula como forma de preparação para os próprios testes de avaliação. Martins e Manuel, através da realização de momentos contínuos de avaliação, privilegiam uma avaliação reguladora das aprendizagens semanais.

4.1.4. Funções da avaliação

Relativamente às funções da avaliação, destaca-se uma preocupação constante com os conhecimentos dos alunos, com implicações na avaliação das e para as aprendizagens (ver tabela 4). Violeta critica o papel dado à avaliação dos alunos pelo sistema escolar, especialmente em relação às provas nacionais. No contexto de sala de aula, Violeta tenta explorar todas as diferentes estratégias e resoluções das tarefas matemáticas. Para Martins, a avaliação deve ser partilhada com os alunos e ter igualmente a função de questionar o professor sobre o seu ensino. Nesta dimensão de instrução, o professor questiona-se sobre a natureza dos erros dos alunos e sobre as resoluções singulares. Manuel torna clara a função reguladora da avaliação, quer para o aluno quer para o professor.

Tabela 4. Funções da avaliação

Categorias	*Perceções*	*Práticas*
Avaliação da aprendizagem	vale a pena partilhar com eles [alunos] a avaliação (…) a avaliação na Matemática tem muito, muito, muito a fazer no estímulo deles para a disciplina [Martins, entrevista].	então vamos lá ouvir [Violeta, aula].
Avaliação para a aprendizagem	Portanto, na perspetiva do professor, a avaliação serve para acompanhar a evolução do aluno, conseguir perceber em que ponto é que ele está e as suas dificuldades para o poder alertar para isso [Manuel, entrevista].	vamos agora ouvir este grupo que fez de maneira diferente [Violeta, aula]. Professor: Há um erro que, por vezes, os alunos costumam cometer que é o seguinte, (…), por exemplo, o professor perguntava-vos «Qual foi a moda desta distribuição estatística ou qual foi a moda da preferência de clube dos alunos do [refere turma]?» E vocês respondiam oito. Ok? O que é que estava aqui não correto? O oito não é a moda, certo? Aluno: − É o Benfica. [Martins, aula].

As perceções e as práticas sobre avaliação dos professores revelam que a avaliação na aula é entendida nas vertentes da avaliação das e para as aprendizagens, tendo por propósito facilitar a aquisição dos conhecimentos matemáticos pelos alunos e alertá-los para erros na compreensão dos conceitos matemáticos.

4.2. Processo de comunicação

4.2.1. Conceito de comunicação

Relativamente ao conceito de comunicação (ver tabela 5), Teresa utiliza a comunicação enquanto instrumento comunicativo e enquanto processo de interação entre os sujeitos, assumindo a existência de perspetivas comunicativas distintas na aula de Matemática. Violeta assume a comunicação como uma ação constante nas aulas, apesar de poder ser caracterizada de distintos modos. Martins perspetiva a comunicação como um instrumento linguístico caracterizado por uma mensagem numa linguagem específica. Em aula, utiliza uma linguagem matematicamente correta, mas, por vezes, com uma informalidade e uma tentativa de adequação à linguagem dos alunos, remetendo a comunicação para a proximidade linguística entre ele e os alunos. Manuel associa o conceito de comunicação ao que considera ser o seu objetivo: passar a mensagem.

Tabela 5. Conceito de comunicação

Categorias	*Perceções*	*Práticas*
Comunicação da aprendizagem	significa fazer uma tarefa no quadro, explicá-la devidamente aos alunos, dizer-lhes de onde vem o quê e como é que apareceu. Ao mesmo tempo perguntar-lhes se entenderam e eles colocarem todas as questões que quiserem relativamente às dúvidas que têm [Teresa, entrevista]. É fazer passar a mensagem de maneira a que seja entendida por quem é o alvo dessa mesma mensagem [Manuel, entrevista].	Professora: Agora vá o Rodrigo indicar a moda. Aluno escreve no quadro: A moda é 12. Professora: E agora vais justificar. Porque é que a moda é 12. Rodrigo: A moda é 12. Professora: Porquê? Rodrigo: Porque 12 é o número de balões que está em mais saquinhos [Teresa, aula].
Comunicação para a aprendizagem	Eu acho que é constante, pode é haver momentos de diferentes tipos de comunicação, uma parte de discussão,	Professor: − Da tabela de frequências para o gráfico de barras, ok? Que é, digamos assim, do ponto de vista visual, se vocês olharem para um

	uma parte mais interativa [Violeta, entrevista].	gráfico de barras e para uma tabela de frequências, na minha opinião é mais apelativo. É menos chato entre aspas, como vocês dizem, olhar para um gráfico de barras do que olhar para uma tabela [Martins, aula].

A comunicação surge, para Teresa, associada à exposição e explicação da professora e dos alunos, como uma vertente mínima de debate, contudo com uma dinâmica associada a aulas de ensino exploratório da Matemática. Para Violeta, a escuta é o ponto fulcral da comunicação, associada à partilha de ideias entre os alunos e entre estes e o professor. Os professores perspetivam a comunicação como um instrumento linguístico caracterizado por uma mensagem numa linguagem específica.

4.2.2. Características da comunicação

A caracterização da comunicação (ver tabela 6) surge, para Teresa, associada à colocação de questões direcionadas aos alunos com mais dificuldades e à dinamização do diálogo entre os alunos. Esta professora centra o tipo de comunicação que estabelece na sala de aula na existência de questionamentos e diálogos orais entre os alunos. Teresa realça o uso da linguagem matemática, no contexto de sala de aula. Na aula de Violeta, a professora interagiu com os alunos regularmente, mas muito raramente estes interagiam entre si, no contexto da aula em grande grupo. Martins caracteriza a comunicação na sala de aula com uma dimensão de interação entre o professor e os alunos defendendo que existe muita dificuldade na interação comunicativa entre os alunos. Manuel concentra-se nas fases de uma aula de resolução de problemas, localizando a comunicação na fase de discussão e debate sobre o problema colocado.

Tabela 6. Características da comunicação

Categorias	*Perceções*	*Práticas*
Comunicação da aprendizagem	[comunicação] entre eu e eles (…) lá está, devido à própria natureza daquelas turmas, eles são muito desorganizados a comunicar entre eles [Martins, entrevista]. Eu normalmente começo sempre pela tentativa de resolução de um problema ou colocando uma questão, eu pretendo fazer isto e como é que chegamos lá. (…). No debate para a resolução de problemas, há comunicação do professor para com o aluno ou entre os alunos [Manuel, entrevista].	Professora: Guilherme, como representas uma reta? Guilherme: Com duas letras. Professora: Sebastião, como representas uma reta? Daniel, como representas uma reta? Gabriel, como representas uma reta? Gabriel: Com uma letra maiúscula com uma linha por cima. Professora: Como se representa uma reta? Leonor: Com uma letra minúscula ou duas maiúsculas com o traço por cima [Teresa, aula].
Comunicação para a aprendizagem	Uma comunicação só é efetiva quando há uma escuta [Violeta, entrevista].	Professora: Explica lá como é que fizeste. Vá, diz lá. Aluna: Somando 1 + 2 + 3 … Professora: 1 + 2 + 3 (escreve no quadro) Aluna: Era 6. Professora: Porque é que… é 6, sim. Aluna: Igual a 6. Professora: Sim. Aluna: E eu sei que isto repete-se 4 vezes. Professora: Sabe que há aqui uma repetição de 4 vezes. 1 + 2 + 3, uma vez, duas vezes, três vezes, quatro vezes. Aluna: Podia-se somar… Professora: Então, quatro vezes 1 + 2 + 3, estão a ver? [Violeta, aula].

As professoras interagem com os alunos com o propósito de testar e clarificar os seus conhecimentos, questionando-os oralmente com perguntas focadas nas tarefas matemáticas, promotoras da partilha dos conceitos e ideias matemáticas, apesar da reduzida interação entre os alunos.

4.2.3. Formas de comunicação

Acerca das formas de comunicação na aula de Matemática (ver tabela 7), Teresa valoriza, nas perceções e nas práticas, a realização de sínteses escritas, no quadro, e o posterior registo das mesmas, por parte dos alunos, no caderno diário. Violeta assume a importância da escrita matemática nas suas aulas, entendida, de modo amplo, como qualquer forma de registo. Violeta formaliza a linguagem matemática dos registos dos alunos. Para Martins, a comunicação oral e escrita é permanente na sala de aula, contudo o discurso escrito surge como suporte do discurso oral e é valorizado pela sua natureza de registo e de permanência para além do momento de sala de aula. Manuel atribui à comunicação uma função de colaboração entre os alunos na compreensão dos conhecimentos.

Tabela 7. Formas de comunicação

Categorias	*Perceções*	*Práticas*
Comunicação da aprendizagem	Eu penso que aí [na síntese dos assuntos trabalhados] o registo é fundamental [Teresa, entrevista].	Professora: Olha para o livrinho. Não risques. Apaga e volta a escrever. Sara põe uma setinha e dois pontos. E fazemos isso assim? Põe a resposta. A média é então? Sara (escreve) A média é 11,8. Professora: Balões ou saquinhos? Sara (acrescenta) balões. [Teresa, aula]. Moda (Mo) É o dado estatístico com maior frequência. No nosso exemplo a moda é os alunos preferirem o “Benfica” [Martins, aula, escrito no quadro].
Comunicação para a aprendizagem	Se houver comunicação entre os alunos, cria mais significado aquilo que conseguem, o pouco ou muito que possam conseguir [Manuel, entrevista].	Professora: Francisca, o que é que disseste que havia aqui uma coisa que não estava bem, diz lá? Diz lá, Francisca, diz. Francisca: Tinham de começar pelo zero. Professora: Os múltiplos tinham de começar pelo zero, eu disse que isto foi a estratégia deles e não colocaram o zero, mas se quiserem os múltiplos, múltiplos de 5, então seria, zero, não é? cinco vezes zero, zero, um vezes cinco, cinco, dez, quinze, vinte, vinte e cinco… [Violeta, aula]

A comunicação oral e escrita é permanente na sala de aula, contudo o discurso escrito surge como suporte do discurso oral e é valorizado pela sua natureza de registo e de permanência para além do momento de sala de aula.

4.2.4. Funções da comunicação

As funções da comunicação (ver tabela 8) são realçadas por Teresa ao tentar promover o diálogo na sala de aula, insistindo na necessidade de todos terem oportunidade de transmitir as suas ideias. Violeta critica a perspetiva que os alunos trazem a propósito da natureza das respostas ao questionamento do professor. Violeta associa a verbalização pelos alunos das atividades desenvolvidas a um processo de regulação das suas próprias aprendizagens. Martins assume que se questiona a propósito da sua própria comunicação, particularmente na eficácia do seu discurso ou da mensagem, quando avalia os alunos e os resultados ficam aquém das expetativas.

Tabela 8. Funções da comunicação

Categorias	*Perceções*	*Práticas*
Comunicação da aprendizagem	os mais introvertidos, por exemplo, se não houver diálogo sistemático, não falam [Teresa, entrevista]. porque muitas vezes os miúdos estão à espera e querem dar a resposta que o professor quer ouvir [Violeta, entrevista]. Será que isto também tem a ver com a comunicação que eu tenho? Será que a minha mensagem está a passar? Será que é da melhor forma? Haverá aqui alguma alternativa? A minha mensagem não está a passar por algum motivo? [Martins, entrevista].	Professora: Agora vai ser o Rodrigo a explicar o que a Cláudia está a fazer. O que é o 177? Rodrigo: Balões. Total de balões que havia em 15 saquinhos. Professora: Porque fez 207 menos 177? (…) Professora: Tenham muita atenção e verifiquem os vossos resultados. Sejam críticos. [Teresa, aula].
Comunicação para a aprendizagem	quando eles [os alunos] estão a comunicar, eles estão ao mesmo tempo a regular as suas aprendizagens [Violeta].	Professora: A Joana diz que não percebeu. Alunos: Nós pensamos assim, de 5 em 5 cm, então aqui… 5, 10, 15, …, 40, e este quadrado é de 2 cm, por isso isto não vale e 5, 10, …, …, nós vimos que aqui era oito quadrados, então, (…), 8 x 6 que deu 48 [Violeta, aula].

A comunicação é assumida como um instrumento de estímulo do diálogo, da compreensão e da avaliação, através do questionamento e da comunicação oral, com recurso à escrita e outras formas de registo, como forma de regular as aprendizagens. As perceções e as práticas sobre comunicação revelam que a comunicação assume o papel de instrumento comunicativo, sustentado numa linguagem matemática, e de interação com especial relevo nas interações entre os professores e os alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontam para que as perceções dos professores se cruzam com a suas práticas, ressaltando a centralidade dos conhecimentos e do discurso do professor na avaliação e na comunicação das aprendizagens, configurando um ensino tradicional, com dinâmicas de avaliação e comunicação para as aprendizagens, em torno do ensino exploratório.

No respeitante ao conceito de avaliação, é notória a articulação entre as perceções e as práticas do professor. Quando expõem as suas perceções, os professores maioritariamente situam-se na avaliação das aprendizagens, com o foco nos conteúdos matemáticos. Contudo, quando adiantam as suas perceções acerca das componentes integrantes da avaliação, sobressai a crítica à valorização excessiva da componente de conhecimento em detrimento das atitudes e valores e reconhecem e integram uma componente de avaliação relacionada com as atitudes, particularmente relacionadas com a dedicação e o esforço dos alunos. Todavia, nas aulas foi essencialmente valorizada a importância da aprendizagem dos conhecimentos em estudo.

A estruturação e a organização da aula mostram a intenção do professor em propor novos conceitos e conteúdos matemáticos e medir a aprendizagem realizada ou rever os conteúdos lecionados com vista à preparação para uma avaliação formal das aprendizagens, pautada pela utilização de instrumentos de avaliação tradicionais como os testes escritos, instrumento referido e salientado nas perceções e nas práticas dos professores. A discussão em sala de aula, nem sempre presente, constitui um importante momento de avaliação para as aprendizagens, nomeadamente quando os alunos confrontam distintas resoluções e se apropriam de formas diferenciadas de resolução da mesma tarefa matemática. As funções da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, surgem assim nas perceções dos professores essencialmente associadas à promoção do sucesso escolar, estando em perfeita consonância com a aprendizagem dos conhecimentos. A partilha dos resultados de avaliação, quando positivos, tem o papel de facilitadora da motivação para o processo de ensino e de aprendizagem.

No que concerne à comunicação, surge evidente, nas perceções dos professores, a assunção da comunicação como um instrumento comunicativo, valorizando a linguagem formal da Matemática, mas também a informal. Estas perceções e práticas são valorizadas de forma similar quando nos debruçamos sobre a análise das características principais da comunicação matemática em sala de aula. Os processos de interação verificam-se, sobretudo, entre o professor e os alunos, quer no discurso dos professores quer nas práticas de sala de aula. Foi percetível a relevância atribuída à interação entre o professor e os alunos, em detrimento da interação entre os últimos.

Quando analisamos as formas de comunicação na aula de Matemática, sobressai com clarividência, nas perceções e nas práticas dos professores, que são consideradas a comunicação oral e a escrita na sala de aula. Foi relevante, nas aulas observadas, a frequência da comunicação oral centrada no professor e com a finalidade de chamar os alunos aos conhecimentos em estudo e controlar as suas distrações e conflitos. O questionamento foi utilizado com o propósito de testar os conhecimentos e de regular os conhecimentos e os comportamentos dos alunos. A comunicação escrita foi utilizada no registo de definições e sínteses, particularmente de novos conceitos, e no registo das resoluções matemáticas.

Nas funções da comunicação no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, é evidente a de construção de conhecimentos matemáticos. Na prática, é recorrente o testar dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em anos anteriores e a constante certificação do entendimento dos alunos dos conceitos em estudo. Nesta vertente, os professores valorizam a comunicação para a aprendizagem, mas não se questionam sobre as próprias práticas, muito restritas à comunicação das aprendizagens.

Na continuidade deste estudo, como referido anteriormente, pretendemos desenvolver um conjunto de tarefas matemáticas, em estreita colaboração com os professores, que articulem a avaliação e a comunicação, num contexto de ensino exploratório da matemática, tendo em vista uma intencionalidade clara de avaliação e de comunicação para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.

Fernandes (2014). Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha, & P. Alves (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas*. (v. I, pp. 97-135). Lisboa: Educa.

Fernandes, D. (2015). Prefácio. In A. C. Neves, & A. L. Ferreira (2015). *Avaliar é Preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores.* Lisboa: Guerra & Paz.

Guerreiro, A., & Martins, C. (prelo). Avaliação e comunicação: da e para a aprendizagem. *Educação & Matemática.*

Guerreiro, A., Ferreira, R. T., Menezes, L., & Martinho, M. H. (2015). Comunicação na sala de aula: perspetiva do ensino exploratório da matemática. *Zetetiké, 23*(44), 279-295.

Radford, L., & Barwell, R. (2016). Language in mathematics education research. In A. Gutiérrez, G. Leder, & P. Boero (Eds.), *The second handbook of research on the psychology of mathematics education. The journey continues* (pp. 275-313). Rotterdam: Sense.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In P. Abrantes, & F F. Araújo (Orgs.). *Avaliação das Aprendizagens: das conceções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. *Ensaio*, *24*(92), 637-669.

Ulleberg, I. & Solen, I (2018). Which questions should be asked in classroom talk in mathematics? Presentation and discussion of a questioning model. *Acta Didactica Norge*, *12*(1), 1-21.

154. PRÁTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO ARTÍSTICO

Catarina Amorim[1], Maria da Graça Bidarra[2], Carlos Barreira[3]

[1]Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (PORTUGAL), kataryna_3@hotmail.com
[2] Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (PORTUGAL), gbidarra@fpce.uc.pt
[3] Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (PORTUGAL), cabarreira@fpce.uc.pt

Resumo

Recorremos à análise documental dos relatórios do primeiro e do segundo ciclos de Avaliação Externa das Escolas (AEE) de onze escolas de Ensino Artístico públicas com vista a mapear as práticas de autoavaliação e caraterizar a evolução dos processos de autoavaliação nestas escolas.
Na análise demos maior ênfase ao domínio *capacidade de autorregulação e melhoria da escola* no primeiro ciclo de AEE e ao domínio *liderança e gestão* no segundo ciclo de AEE, o qual inclui o campo de análise *autoavaliação e melhoria*.
Em relação à classificação do domínio *liderança e gestão*, que inclui o campo de análise da *autoavaliação e melhoria*, a maioria das escolas subiu a sua classificação, do primeiro para o segundo ciclo de AEE, e apenas uma manteve a classificação obtida.
A maioria das escolas tem equipas de autoavaliação constituídas, no entanto o processo de autoavaliação ainda está pouco consolidado.

Palavras-chave: Autoavaliação de escolas, Avaliação Externa das Escolas, Ensino Artístico.

Abstract

We used the documentary analysis of the reports of the first and second cycles of the External Evaluation of Schools (AEE) of eleven public schools of Art Teaching in order to map the practices of self-evaluation and to characterize the evolution of the self-evaluation processes in these schools.
In the analysis we gave greater emphasis to the domain of self-regulation and improvement capacity of the school in the first cycle of AEE and to the domain of leadership and management in the second cycle of AEE, which includes the field of self-assessment and improvement analysis.
Regarding the classification of the domain of leadership and management, which includes the field of analysis of self-evaluation and improvement, most schools have upgraded their ranking, from the first to the second cycle of AEE, and only one has maintained the classification obtained.
Most schools have self-evaluation teams set up, however the self-evaluation process is still poorly consolidated.

Keywords: Self-evaluation of schools, External Evaluation of Schools, Artistic Education.

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da investigação do projeto de doutoramento[1], intitulado “Autoavaliação das escolas de Ensino Artístico”, surge o presente estudo que recorre à análise documental dos relatórios de AEE de Ensino Artístico (públicas), para mapear as práticas de autoavaliação e caraterizar a evolução dos processos de autoavaliação, tendo em consideração que existem ainda escassas investigações nestas escolas.

[1]Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) com a referência SFRH/BD/128541/2017.

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, que integra duas modalidades de avaliação: a autoavaliação ou *avaliação interna*, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas, e a *avaliação externa*, da responsabilidade da administração educativa.

Foi na sequência de uma experiência-piloto, realizada em 2006, que se desencadeou em Portugal um processo abrangente de AEE, tendo-se concluído dois ciclos de avaliação, tendo o primeiro ciclo decorrido entre 2006 e 2011 e o segundo ciclo entre 2012 e 2017. O lugar da autoavaliação no quadro de referência da AEE tem sofrido algumas flutuações, sendo considerado no primeiro ciclo avaliativo um domínio autónomo denominado *capacidade de autorregulação e melhoria das escolas*, passando no segundo ciclo a um campo de análise do domínio *liderança e gestão*, perdendo assim alguma visibilidade e importância.

Entre os objetivos do programa de AEE, ao longo dos ciclos avaliativos, destaca-se precisamente o de promover a autoavaliação das escolas, defendendo-se a articulação entre a avaliação externa e os dispositivos de regulação interna. Tem-se, assim, procurado conhecer melhor as escolas, nos seus processos e resultados, bem como estas têm vindo a criar sistemas para se autoconhecerem com vista a melhorarem o seu desempenho. Com efeito, os processos de autoavaliação permitem às escolas identificar as suas boas práticas e as áreas a melhorar, podendo assim a escola atingir a excelência através da melhoria contínua e do desenvolvimento de uma cultura de avaliação (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011; Bidarra, Barreira & Vaz Rebelo, 2011).

Em estudos realizados anteriormente, verificamos que no decurso do primeiro ciclo de AEE o domínio *capacidade de autorregulação e melhoria da escola* foi o que obteve classificações mais baixas em relação aos outros domínios (cf. Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011; Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo & Alferes, 2014). Por outro lado, quando se compara as classificações obtidas entre o primeiro e o segundo ciclos de AEE, em 461 escolas a nível nacional, verifica-se que a percentagem maior de escolas que subiram de classificação situa-se precisamente no domínio *capacidade de autorregulação e melhoria da escola versus domínio liderança e gestão, com 66,8%* (cf. Alferes, Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016).

Embora haja motivos de alguma satisfação nestes dados, pois a autoavaliação tem sido visada na AEE e por isso tido efeitos visíveis na sua concretização nas escolas, também não é menos verdade, como resultado da nossa experiência, que muitas organizações intensificam a sua regulação interna pouco tempo antes da AEE, não sendo ainda uma prática sistemática e com o impacto desejado na melhoria das escolas. Neste sentido, procuramos conhecer como são desenvolvidas as práticas de autoavaliação nas escolas de Ensino Artístico.

2. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

O *corpus* documental integrou a análise de 21 relatórios relativos ao primeiro e segundo ciclos de AEE referentes a onze escolas de Ensino Artístico, nomeadamente: Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa, Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (Lisboa), Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional (Lisboa), Escola Artística António Arroio, Escola Artística Soares dos Reis, Escola Artística do Conservatório de Música do Porto, Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, Agrupamento de Escolas de Vialonga e Agrupamento da Bemposta. Ou seja, sete Escolas Artísticas de Conservatórios/Instituto de Música e/ou Dança (63.64%), dois agrupamentos de escolas (que incluem Ensino Artístico – 18.18%) e duas Escolas Artísticas (cursos de Comunicação Audiovisual, Design Comunicação, Design Produto e Produção Artística – 18.18%). Uma destas escolas não foi alvo de avaliação no primeiro ciclo de AEE, porque ainda não tinha sido criada.

Para procedermos à análise dos relatórios de AEE, selecionámos quatro categorias com vista a caracterizarmos as práticas evidenciadas nas onze escolas supramencionadas. Para o estabelecimento das categorias recorremos aos referentes do primeiro ciclo de AEE, no domínio *capacidade de autorregulação e melhoria da escola,* como sejam: participação da comunidade educativa; recolha, tratamento e divulgação da informação; impacto da autoavaliação e consolidação e alargamento da autoavaliação (Inspeção-Geral da Educação, 2009, p.36). Na tabela 1 podemos analisar a distribuição das práticas de autoavaliação pelas categorias.

Tabela 1. Distribuição das práticas de autoavaliação pelas categorias

Participação da comunidade educativa	Inquérito por questionário de satisfação à comunidade educativa
	Perceções dos docentes sobre os pontos fracos identificados pela AEE
	Seminários de reflexão
	Reuniões quinzenais com os Conselhos de Turma
	Discussão dos resultados académicos dos alunos com o diretor da escola, o diretor de turma e os alunos
	Entrevista em painel aos professores
	Entrevista ao diretor da escola
	Existência de equipa de autoavaliação
Recolha, tratamento e divulgação da informação	Análise dos relatórios da AEE
	Análise da relação escola-comunidade
	Análise do Plano Anual de Atividades
	Monitorização das instalações
	Análise da prestação do serviço educativo
	Análise do Projeto Educativo
	Análise do Regulamento Interno
	Análise e comparação dos resultados dos alunos com os resultados externos
	Análise das admissões, frequências, interrupções, reingressos e reprovações
	Utilização de um modelo de autoavaliação, como por exemplo, o CAF
	Realização de um diagnóstico organizacional
	Elaboração de relatórios de autoavaliação
	Monitorização dos resultados escolares
	Análise dos inquéritos por questionário passados à comunidade educativa
	Divulgação dos relatórios de autoavaliação
	Análise dos relatórios do Conselho Geral
Impacto da Autoavaliação	Medidas de promoção do sucesso e gestão
	Elaboração de horários
	Avaliação das estratégias implementadas para o cumprimento dos objetivos e da melhoria dos resultados
	Elaboração de planos de melhoria
Consolidação e alargamento da autoavaliação	Construção de planos de ação

Na tabela 2, podemos analisar a frequência das práticas por categoria nos Agrupamentos de Escolas, nas Escolas Artísticas dos Conservatórios/Instituto de Música e/ou Dança e nas Escolas Artísticas (Comunicação, Design e Produção Artística) apurada com base nos relatórios do segundo ciclo de AEE no campo de análise *autoavaliação e melhoria*.

Tabela 2. Distribuição das frequências das práticas de autoavaliação por categoria

	Agrupamento de escola	Escola Artística dos Conservatórios / Instituto de Música e/ou Dança	Escola Artística	**Total**	**%**
Participação da comunidade educativa	**7**	14	5	26	36.62
Recolha, tratamento e divulgação da informação	3	**30**	6	39	**54.93**
Impacto da autoavaliação	0	**5**	0	5	7.04
Consolidação e alargamento da autoavaliação	0	**1**	0	1	1.41
Total	10	**50**	11	71	

Analisando a tabela 2 podemos concluir que a categoria com maior percentagem é a "recolha, tratamento e divulgação da informação" com 54.93%, sendo a de menor percentagem

referente à "consolidação e alargamento da autoavaliação" com apenas 1.41% das práticas registadas.

Na categoria "participação da comunidade educativa", os Agrupamentos de Escola são os que têm maior número de práticas (de realçar que, apesar de o número de práticas ser inferior ao dos Conservatórios, estas práticas verificam-se em dois Agrupamentos *versus* sete Escolas Artísticas dos Conservatórios/Instituto). Nas restantes três categorias, são as Escolas Artísticas dos Conservatórios/Instituto de Música e/ou Dança onde se regista uma maior frequência de práticas de autoavaliação.

Na tabela 3, podemos traçar a evolução das práticas de autoavaliação das escolas de Ensino Artístico do primeiro para o segundo ciclo de AEE com base na análise das práticas referenciadas nos relatórios publicados no *site* da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Tabela 3. Práticas de autoavaliação no primeiro e segundo ciclos de AEE

	1.ª Avaliação Externa	2.ª Avaliação Externa
Escola A	- Equipa de autoavaliação; - Monitorização dos resultados escolares; - Análise das práticas da escola e do desempenho dos alunos.	- A equipa de autoavaliação foi reestruturada (representativa da comunidade educativa e com "amigo crítico"); - Análise do último relatório de Avaliação Externa; - Recolha das perceções dos professores sobre os pontos fracos evidenciados no relatório de Avaliação Externa; - Definição de um plano de ação; - Inquéritos por questionário à comunidade educativa.
Escola B	- Equipa de autoavaliação (só professores); - Análise SWOT dos espaços, equipamentos, departamentos curriculares, atividades, admissão de alunos e regimes de frequência; - Análise crítica dos resultados escolares dos alunos.	- A equipa de autoavaliação foi reestruturada (representativa da comunidade educativa e com "amigo crítico"); - Inquéritos por questionário aos professores; - Apresentação da análise dos inquéritos à comunidade educativa; - Monitorização dos resultados escolares dos alunos; - Análise da relação da escola com a comunidade; - Análise das medidas de promoção do sucesso e na gestão; - Elaboração de relatórios de autoavaliação.
Escola C	- Equipa de autoavaliação; - Inexistência de um dispositivo interno de avaliação; - Práticas de autoavaliação incipientes.	- Equipa de autoavaliação foi reestruturada; - Monitorização dos resultados escolares dos alunos; - Avaliação do Plano Anual de Atividades; - Elaboração de horários; - Monitorização das instalações; - Aplicação de inquéritos por questionário sobre o funcionamento dos serviços.
Escola D	- Equipa de autoavaliação (só professores); - Monitorização dos resultados académicos dos alunos; - Práticas reflexivas que permitem identificar pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades.	- Equipa de autoavaliação (só professores); - Monitorização dos resultados escolares dos alunos e análise dos mesmos.
Escola E	- Não existe equipa de autoavaliação na escola; - A escola conhece os seus resultados, sendo tratados estatisticamente e elaborados relatórios anuais sobre as atividades; - Inexistência de um processo de autoavaliação sistemático e estruturado.	- Equipa de autoavaliação; - Análise dos resultados escolares e sociais dos alunos; - Análise da prestação do serviço educativo; - Questionários de satisfação a toda a comunidade educativa; - Entrevistas ao diretor; - Elaboração de relatórios de autoavaliação.
Escola F	- Equipa de autoavaliação (só professores);	- Reestruturação da equipa de autoavaliação; - Desenvolvimento de um modelo de autoavaliação próprio (tendo como

	- Questionários aos professores e aos pais e/ou encarregados de educação; - Análise dos questionários – identificando os pontos fracos, fortes, oportunidades e ameaças da escola.	referência o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno); - Observatório para a monitorização dos resultados escolares dos alunos; - Recolha e análise dos dados sobre admissões, interrupções, frequências, reprovações e reingressos dos alunos; - Comparações dos resultados externos dos alunos (exames nacionais e provas de aferição); - Recolha de dados sobre as dimensões curriculares/pedagógicas, organizacional, material, física e da relação escola-comunidade. - Relatórios de autoavaliação; - Divulgação dos relatórios de autoavaliação.
Escola G	- Não existe uma equipa responsável pela autoavaliação; - Análise dos resultados escolares; - Elaboração de relatórios parciais; - Inquérito por questionário aos alunos e professores.	- Existência de equipa de autoavaliação; - Utilização do modelo CAF; - Diagnóstico organizacional; - Questionários aos professores, alunos e pais e/ou encarregados de educação; - Relatórios de atividades; - Elaboração e apresentação de um relatório de autoavaliação anualmente; - Elaboração de um plano de melhoria através da identificação das áreas prioritárias; - Avaliação do grau de concretização do Projeto Educativo; - Avaliação das estratégias implementadas para o cumprimento dos objetivos e da melhoria dos resultados.
Escola H	- Monitorização dos resultados escolares de todas as turmas e alunos.	- Equipa de autoavaliação (só professores); - Reuniões quinzenais com os Conselhos de Turma (para avaliar práticas e encontrar soluções); - Monitorização dos resultados escolares dos alunos; - Realização de seminários de reflexão; - Discussão com os alunos sobre os resultados obtidos em cada período; - Aplicação de questionários à comunidade educativa.
Escola I	- Não foi alvo de avaliação, pois esta escola só foi criada no ano letivo 2010/2011.	- Equipa de autoavaliação representativa da comunidade educativa; - Monitorização e análise dos resultados escolares dos alunos; - Aplicação de questionários à comunidade educativa. - Relatório de autoavaliação.
Escola J	- Equipa de autoavaliação; - Recolha e análise dos resultados académicos; - Elaboração de questionários para aplicar à comunidade educativa.	- Equipa de autoavaliação reestruturada incluindo um “amigo crítico”; - Utilização do modelo CAF; - Questionários à comunidade educativa; - Entrevistas em painel aos docentes; - Elaboração de relatórios de autoavaliação.
Escola L	- Equipa de autoavaliação (só professores); - Práticas de reflexão interna.	- Equipa de autoavaliação (só docentes); - Monitorização dos resultados académicos; - Realização de questionários a toda a comunidade educativa; - Análise dos relatórios do Conselho Geral, do Diretor, do Coordenador dos Diretores de Turma e dos Diretores de Curso; - Relatório de autoavaliação.

Com a análise desta tabela 3 e do gráfico 1 podemos constatar uma evolução das práticas de autoavaliação na maioria das escolas, que pode ter sido incrementada pelo contributo dado no âmbito do primeiro ciclo de AEE.

Verifica-se também que é na escola G onde se regista um maior aumento das práticas. A escola D, e de forma excecional, é a única onde o número de práticas de autoavaliação são mais elevadas no primeiro ciclo de AEE em comparação com o segundo, como podemos consultar no gráfico 1.

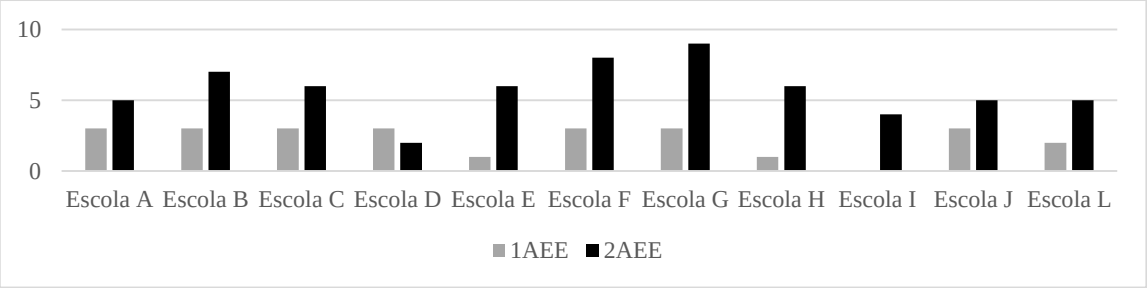


Gráfico 1. Evolução das práticas de autoavaliação entre o primeiro e o segundo ciclos de AEE

Esta nossa conclusão vai ao encontro do que diz a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018, p.51): "as escolas, na generalidade, avaliam positivamente a avaliação externa, nomeadamente quanto à metodologia, ao relacionamento da equipa de avaliadores com os interlocutores das escolas, ao conteúdo do relatório e aos contributos do processo para a autoavaliação".

Relativamente às equipas de autoavaliação das escolas, no primeiro ciclo de AEE grande parte das escolas tinham equipas constituídas (cf. Tabela 4), no entanto a maioria não era representativa da comunidade educativa, assim como os processos de autoavaliação eram pouco consolidados. Contudo, no segundo ciclo de AEE para além de se tornar evidente a evolução das práticas de autoavaliação, pelo menos metade das equipas foram reestruturadas após a primeira avaliação tornando-se mais representativas da comunidade educativa.

Tabela 4. Equipas de autoavaliação das escolas no primeiro e segundo ciclos de AEE

	Primeiro ciclo	Segundo ciclo
Escola A	Sim	Sim
Escola B	Sim (só professores)	Sim
Escola C	Sim (mas sem processo de autoavaliação)	Sim
Escola D	Sim (só professores)	Sim
Escola E	Não	Sim
Escola F	Sim (só professores)	Sim
Escola G	Não	Sim
Escola H	Não refere	Sim
Escola I	Não aplicável	Sim
Escola J	Sim	Sim
Escola L	Sim (só professores)	Sim

Quanto às distribuições das classificações da AEE, das escolas que analisámos, no domínio *capacidade de autorregulação e melhoria da escola* no primeiro ciclo e no *domínio liderança e gestão* no segundo ciclo, temos o gráfico 2, no qual o 1 refere-se ao nível de

classificação *Insuficiente*, o 2 ao *Suficiente*, o 3 ao *Bom*, o 4 ao *Muito Bom* e o 5 ao nível *Excelente*.

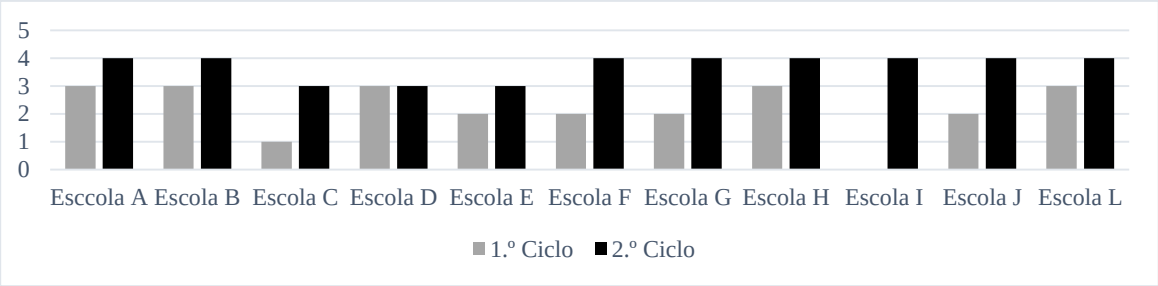


Gráfico 2. Distribuição das classificações no primeiro e segundo ciclos da AEE

Na maioria das escolas analisadas verifica-se uma evolução positiva das classificações obtidas nos domínios *capacidade de autorregulação e melhoria da escola* e *liderança e gestão*.

Constata-se que no primeiro ciclo de AEE utilizam-se três níveis da escala (Insuficiente, Suficiente e Bom), já no segundo ciclo só são utilizados dois níveis (Bom e Muito Bom). Neste sentido, é pertinente referir que a atribuição do nível *Muito Bom* às escolas no segundo ciclo de avaliação em que o nível máximo passa a ser o *Excelente* não é o mesmo que atribuir *Muito Bom* na escala utilizada no primeiro ciclo de avaliação. Os níveis máximos das escalas de avaliação, *Muito Bom* ou *Excelente*, não foram atribuídos em nenhuma das escolas analisadas, quer no primeiro ciclo de avaliação quer no segundo.

Das escolas analisadas, nove subiram as suas classificações, uma manteve e a outra não foi alvo de avaliação no primeiro ciclo de avaliação. Das nove que subiram, quatro passaram de *Bom* para *Muito Bom*, três passaram de *Suficiente* para *Muito Bom*, uma de *Insuficiente* para *Bom* e outra de *Suficiente* para *Bom*, o que nos leva a pressupor que se verificaram melhorias em algumas escolas entre o primeiro e o segundo ciclos de AEE.

Um outro aspeto que consideramos pertinente salientar são os pontos fortes, pontos fracos e oportunidades evidenciados nos relatórios de AEE em relação ao domínio *capacidade de autorregulação e melhoria da escola* no primeiro ciclo de AEE e os pontos fortes e áreas de melhoria registados no campo de análise *autoavaliação e melhoria* no segundo ciclo de AEE. Na tabela 5 podemos analisar estas frequências quer no primeiro ciclo, quer no segundo ciclo de AEE.

Tabela 5. Frequência dos pontos fortes, pontos fracos, áreas de melhoria e oportunidades

	Pontos Fortes	Pontos Fracos	Áreas de Melhoria	Oportunidades
1.ª Avaliação Externa das Escolas	0	9	0	1
2.ª Avaliação Externa das Escolas	0	0	10	0

Com a análise desta tabela verificamos que, das dez escolas analisadas, no primeiro ciclo de AEE a autoavaliação da escola apareceu nove vezes como ponto fraco e uma vez como oportunidade (de lembrar que uma das escolas analisadas não foi alvo de avaliação no primeiro ciclo). Não deixa de se registar o facto de, no segundo ciclo de AEE, a maioria das escolas apresentarem como área de melhoria o processo de autoavaliação.

3. CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão, podemos constatar que os pontos fracos sobre a autoavaliação das escolas no primeiro ciclo de AEE passaram a áreas de melhoria no segundo ciclo. Embora se verifique uma certa evolução dos processos de autoavaliação nas escolas alvo de análise, existe ainda a necessidade de serem melhorados e consolidados.

Esta ideia está em linha com os resultados apurados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018, p. 50) que numa visão global de todas as escolas alvo de AEE no segundo ciclo, a maioria delas apresenta como área mais frágil o processo de autoavaliação, o que evidencia a

necessidade de este ser mais sustentado, abrangente e participado, de modo a facilitar a elaboração de planos de melhoria que integrem as áreas prioritárias de intervenção identificadas, para que tenham efetivo impacto nas práticas profissionais, na prestação do serviço educativo e, consequentemente, nos resultados dos alunos.

De uma forma geral, o campo de análise *autoavaliação e melhoria* é um dos que apresenta menor número de pontos fortes no global das escolas alvo de AEE (IGEC, 2018). Neste sentido, consideramos necessário desenvolver processos de autoavaliação de aplicação sistemática e faseada que possam melhor responder às necessidades das escolas, em particular às especificidades das de Ensino Artístico. Embora fique evidente nos dados recolhidos um maior número de práticas de autoavaliação, a maioria dos processos não se completam, o que tem dificultado a elaboração e avaliação dos planos de melhoria, bem como o seu desenvolvimento sustentável, segundo os relatórios de AEE que analisamos, o que vem corroborar também os resultados de estudos efetuados (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011; Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo & Alferes, 2014).

REFERÊNCIAS

Alferes, V. R., Barreira, C. F. Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs). *Estudos sobre a avaliação externa de escolas* (pp. 55-67). Porto: Porto Editora.

Barreira, C., Bidarra, M. G, & Vaz-Rebelo, M. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *Extra-Série*, 81-94.

Bidarra, M. G., Barreira, C. F., Vaz-Rebelo, P., & Alferes, V. R. (2014). Relatórios de avaliação externa: da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 229-246). Porto: Porto Editora.

Bidarra, M.G., Barreira, C., & Vaz-Rebelo, M. (2011). O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Nova Ágora*, *2*, 39-42.

Inspeção-Geral da Educação (2009). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho.* Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014/2015 a 2016/2017 – relatório.* Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

02. CIDADANIAS, PARTICIPAÇÃO CÍVICA E POLÍTICA

079. CIDADANIAS E EDUCAÇÃO PARA AS CIDADANIAS NA PERSPETIVA DOS/AS ALUNOS/AS

Ana Margarida Neves[1], Ana Maria Seixas[2], Bruno de Sousa[3], Silvia Guetta[4]

[1] Universidade de Coimbra, FPCE, CINEIC (PORTUGAL), ana.margarida.neves75@gmail.com
[2] Universidade de Coimbra, FPCE, CES (PORTUGAL), anaseixas@fpce.uc.pt
[3] Universidade de Coimbra, FPCE, CINEIC (PORTUGAL), bruno.desousa@fpce.uc.pt
[4] Università degli Studi di Firenze, Scuola di Studi Umanistici e della Formazione (ITÁLIA), silvia.guetta@unifi.it

Resumo

O hesitante desenvolvimento da educação para a cidadania e a controvérsia acerca das conceções de cidadania a serem incluídas na educação poderão ter contribuído para a sua atual débil consolidação, a nível europeu. Esta é, também, a realidade da educação para a cidadania, em Itália, que se carateriza por um conjunto de atividades fragmentadas a necessitar de sistematização.
Diferentes conceções de cidadania são distinguidas do ponto de vista educativo por vários autores, que concordam que a cidadania na sua vertente mais crítica e política é a menos desenvolvida nas escolas, sugerindo o seu desenvolvimento, para responder às necessidades sociais e democráticas atuais.
Partilhando estas preocupações e interessados em explorar o ponto de vista dos/as alunos/as, porque são parte deste processo, relativamente à cidadania, à boa cidadania, à educação para a cidadania e aos melhores conteúdos e práticas de ensino, realizou-se um estudo exploratório, recorrendo à técnica de entrevista de grupos focais. A amostra compôs-se por dois grupos de alunos/as, do nível secundário, de uma escola pública, que frequentavam o Centro UNESCO de Florença, no âmbito do programa *Alternanza scuola-lavoro*.
Os resultados permitiram observar que as perceções das atitudes da cidadania associadas às conceções mais políticas foram as menos identificadas e que a educação para a cidadania era considerada importante. Os/as alunos/as sugeriram que deveria haver uma disciplina própria, que a melhor prática de ensino seria a discussão temática orientada, os melhores conteúdos seriam os direitos, política e diferentes culturas e, por fim, consideraram que não deveria haver avaliação com testes.

Palavras-chave: educação para a cidadania, cidadania adaptativa, cidadania participativa, cidadania crítico-democrática.

Abstract

The hesitant development of citizenship education and the controversy over the conceptions of citizenship to be included in education may have contributed to its current weak consolidation. This is also the reality of citizenship education in Italy, which is characterized by a set of fragmented activities in need of systematization.
Different conceptions of citizenship are distinguished, from an educational point of view, by several authors, who agree that citizenship in its most critical and political aspects is the least developed in schools, suggesting its development, in order to respond to current social and democratic needs.
Sharing these concerns and interested in exploring the students' points of view regarding citizenship, good citizenship, citizenship education, and the best contents and teaching practices, and because they are part of this process we conducted an exploratory study through focus groups interviews. The sample consisted of two groups of upper-secondary school students, attending the UNESCO Center in Florence under the *Alternanza scuola-lavoro* programme.

The results allowed us to observe that the perceptions of citizenship attitudes related to the most political conceptions were the least identified, and that citizenship education was considered important. Students suggested that there should be one discipline on the subject, where the best teaching practice would be guided thematic discussions, the best contents would be rights, politics and different cultures and, finally, they considered that there should be no evaluation with written tests.

Keywords: citizenship education, adaptive citizenship, participative citizenship, critical-democratic citizenship.

1. INTRODUÇÃO

A educação para a cidadania em Itália, à semelhança de outros países da União Europeia, não se encontra, atualmente, devidamente estruturada e consolidada. A nível supranacional, mais concretamente, da parte da União Europeia, não se reconhece, ao longo do tempo, um merecido esforço no que respeita ao desenvolvimento de políticas sobre educação para a cidadania, o que poderá ter contribuído, de alguma forma, para a situação atual da educação para a cidadania no Estados-Membros e, nomeadamente, em Itália. A controvérsia e a falta de consenso em torno das conceções de cidadania e dos modelos mais ajustados para os diferentes espaços territoriais – internacional, europeu, nacional e local – ou sociais, também poderá estar na base da dificuldade do desenvolvimento e consolidação da educação para a cidadania.

Motivados pela preocupação por um desenvolvimento da educação para uma cidadania mais completa e ajustada às atuais necessidades das comunidades, realizou-se um estudo exploratório, que conta com a participação dos/as alunos/as, do nível secundário de uma escola pública em Itália. O objetivo principal é explorar as atitudes e opiniões dos/as alunos/as, respeitantes à cidadania e educação para a cidadania, atores-chave deste processo de ensino/aprendizagem e, como tal, para o desenvolvimento da educação para a cidadania.

Definiram-se as seguintes questões de investigação que norteiam o estudo: *i)* Quais serão as atitudes, pensamentos e comportamentos dos/as alunos/as acerca da cidadania e das várias conceções da cidadania? *ii)* Qual será a opinião dos/as alunos/as sobre o que é ser-se um bom cidadão? *iii)* Serão os/as alunos/as capazes de pensar criticamente sobre questões sociais? *iv*) Serão os/as alunos/as capazes de atuar perante um problema social, por eles identificado, na sua área de residência? *v)* Qual é a opinião dos/as alunos/as acerca da educação para a cidadania, para que serve? *vi)* Qual é a opinião dos/as alunos/as sobre as melhores práticas e conteúdos para a educação para a cidadania?

A seguir apresenta-se o quadro de referência teórico, onde são abordadas as conceções de cidadania que estiveram na base do estudo, apresenta-se uma breve abordagem à educação para a cidadania em Itália, assim como alguns resultados de estudos empíricos que privilegiam o ponto de vista dos/as alunos/as. Posteriormente, são apresentados a descrição do estudo, os resultados e as conclusões.

2. QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

2.1. As conceções da Cidadania do ponto de vista da Educação

A análise crítica de conteúdo com o objetivo de identificar a conceção, ou conceções, da cidadania presente(s) entre as atitudes e opiniões dos/as alunos/as, teve por base várias conceções de cidadania, já concebidas sob uma ótica educativa, pelos autores Veugelers (2007), Westheimer e Kahne (2004) e Eidhof, Dam, Dijkstra e Werfhorst (2016).

Assim, numa análise ao conceito de cidadania e com uma preocupação educativa, Veugelers (2007) identifica três conceções de cidadania: *a)* cidadania adaptativa; *b)* cidadania individualista; e *c)* cidadania crítico-democrática. O autor, partindo do seu trabalho com professores/as, alunos/as e pais agrupou os objetivos educativos em três *clusters*, aos quais associou uma conceção de cidadania e práticas educativas, para a sua concretização (Veugelers, 2007; Veugelers & Kat de, 2003). Desta forma, o *cluster* designado pelo autor por *adaptação e disciplina* inclui como objetivos a obediência, as boas maneiras e a autodisciplina.

A conceção de cidadania associada a este *cluster* de objetivos é a cidadania adaptativa, que atribui grande importância à disciplina e à consciência social e relativamente pouca importância à autonomia. Para concretizar os objetivos educativos deste *cluster* o autor identifica como práticas educativas a transferência de valores e o controlo de normas.

O *cluster autonomia e pensamento* crítico inclui os objetivos da formação de opinião pessoal e o aprender a lidar com críticas. A conceção de cidadania associada a este *cluster* é a cidadania individualista, que atribui grande importância à disciplina e à autonomia e relativamente pouca importância à consciência social. As práticas educativas identificadas para concretizar estes objetivos educativos são as práticas que destacam a escolha e responsabilidade individuais.

Por último, o *cluster consciência social* inclui levar os outros em consideração, ou mostrar respeito pelos outros que têm diferentes perspetivas, e a solidariedade, como objetivos. A conceção de cidadania associada a este *cluster* é a cidadania crítico-democrática, que atribui grande importância à autonomia e à consciência social e relativamente pouca importância à disciplina. Como práticas educativas para o alcance destes objetivos Veugelers (2007) identifica a aprendizagem cooperativa, a pesquisa ação e a reflexão. Das três conceções, Veugelers (2007) entende que tanto a cidadania adaptativa, como a cidadania individualista já estão a ser trabalhadas nas escolas e há necessidade de se desenvolver, também, a conceção crítico-democrática.

Westheimer e Kahne (2004) são outros dois autores que se debruçam sobre a educação para a cidadania, particularmente sobre a educação do bom cidadão, e também apresentam as suas conceções de cidadania, resultantes do seu trabalho de investigação, sobre os tipos de cidadão e sobre qual será o melhor tipo de cidadão, para apoiar uma sociedade democrática efetiva. Estes autores distinguem, então, três tipos de cidadãos, que poderão identificar as seguintes conceções de cidadania: *a)* cidadania pessoalmente responsável, *b)* cidadania participativa; e *c)* cidadania orientada para a justiça social. A cidadania pessoalmente responsável tem como pressuposto nuclear que os cidadãos têm que ter um bom caráter, ser honestos, responsáveis e membros da comunidade respeitadores da lei. A cidadania participativa tem como pressuposto central a participação ativa e assunção de posições de liderança dentro dos sistemas estabelecidos e das estruturas comunitárias. Por último, a cidadania orientada para a justiça tem como pressuposto fundamental o questionamento e a mudança dos sistemas e as estruturas estabelecidos, quando estes reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo (Westheimer & Kahne, 2004).

Eidhof, Dam, Dijkstra e Werfhorst (2016) identificam dois conjuntos de objetivos da cidadania, distinguindo a cidadania democrática consensual (geral) – composta por objetivos partilhados por todos, estando presentes em todas as constituições democráticas – e a cidadania específica contestada, composta por objetivos que são disputados, portanto, não consensuais. Em resultado do seu trabalho, os autores afirmam que a conceção trabalhada pelas escolas é a cidadania consensual democrática, uma vez que o conteúdo da cidadania contestada não colhe consenso entre diretores/as e professores/as, para o seu desenvolvimento.

A cidadania democrática consensual (geral) tem os seguintes objetivos: *a)* tolerância e diversidade, que ajudam à interação democrática entre os indivíduos, que são diferentes entre si em um ou vários sentidos; *b)* a não violência, isto é, os indivíduos resolverem os conflitos pessoais, públicos e políticos de forma não violenta, o que facilita a interação democrática; e *c)* o envolvimento cívico na forma de voluntariado, que é visto como essencial à vitalidade política e social da sociedade democrática, uma vez que promove laços informais entre membros de diferentes grupos e cria oportunidades para uma interação cooperativa e aumentar a confiança interpessoal. Para a cidadania específica contestada os autores, objetivando criar um quadro que facilitasse a tarefa dos/as diretores/as e professores/as no ensino desta conceção da cidadania, apoiaram-se em quatro teorias políticas, tendo cada uma delas os seus valores e orientações específicos e, assim, objetivos específicos da cidadania. As teorias políticas são: *a)* o individualismo liberal, *b)* o comunitarismo liberal, *c)* comunitarismo igualitário e *d)* o comunitarismo conservador.

A teoria do individualismo liberal identifica como objetivos da cidadania a importância da autonomia pessoal, o conhecimento dos direitos individuais de liberdade e uma reprodução social consciente. Quanto aos objetivos individuais são: ter reflexão crítica e capacidade de lidar com críticas, ter conhecimento de diferentes conceções de boa vida, ter conhecimento e respeito pelos direitos individuais e ter competências para o desenvolvimento moral.

A teoria do comunitarismo liberal inclui os mesmos objetivos individuais da cidadania dos individualistas liberais, contudo, a grande distinção entre eles reside na ordenação das relações

sociais, onde realçam a importância das comunidades para o desenvolvimento da autonomia individual.

No comunitarismo igualitário os principais objetivos da cidadania são os seguintes: a autonomia individual, o desenvolvimento das atitudes igualitárias, a capacidade de refletir criticamente sobre a sociedade e a capacidade para discutir e cooperar.

O comunitarismo conservador compreende que a natureza social do sr humano torna os indivíduos bastante dependentes uns dos outros, para o seu funcionamento social. Os objetivos individuais da cidadania dos comunitaristas conservadores são: adquirir conhecimento sobre as tradições, instigar o respeito pela tradição, o reconhecimento e a identificação com a autoridade da comunidade. A educação serve para a transmissão da identidade cultural tradicional às gerações seguintes (Eidhof et al., 2016).

2.2. A Educação para a Cidadania em Itália

A educação para a cidadania em Itália, à semelhança de outros países da União Europeia, não se encontra, atualmente, devidamente estruturada e consolidada embora, mais recentemente, sejam reconhecidos já alguns avanços nesta área (Comissão Europeia, 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Bombardelli e Codato (2017) classificam a educação para a cidadania em Itália como milhares de atividades fragmentadas à procura de uma sistematização. As autoras identificam a educação cívica e a educação para a cidadania em Itália como um campo a ser melhorado e a necessitar de uma abordagem sistemática. Ao desenvolver o seu trabalho descobriram registos oficiais com orientações sobre esta área educativa datados de 1958, pelo que presumem tratar-se de atividades concretizadas transversalmente a todas as disciplinas. Entendem as autoras que falta a criação de uma disciplina específica, bem como formação inicial para os/as professores/as nesta temática. Observaram que as escolas trabalham muito para construir cidadãos democratas responsáveis, levando a cabo várias iniciativas de uma forma fragmentada, para atingir esse objetivo. Para as autoras, os currículos incidem nos direitos e nos deveres fundamentais da Constituição italiana, o que também é confirmado pela Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2012).

Bombardelli e Codato (2017) observaram, também, que o sistema escolar italiano considera as orientações e as iniciativas europeias, tanto do Conselho da Europa como da União Europeia. Mas, a autora Albanesi (2018) concluiu, no seu recente trabalho de análise aos manuais escolares italianos, que as recomendações europeias estavam longe de serem incorporadas.

Olhando para a legislação, a Lei n.º 169/2008 (Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana, 2008) foi a que introduziu a educação para a cidadania e a Circular Ministerial n.º 86/2010 (Ministero dell''Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2010) definiu as diretrizes para o seu ensino, obrigando todas as escolas a estabelecer parcerias efetivas com as autoridades locais e as forças policiais, bem como com associações culturais e desportivas e organizações não-governamentais. Consta, também, uma lista com os objetivos gerais e específicos traçados para os currículos do ensino primário e do ensino secundário e que deve ser ministrada transversalmente (Ministero dell''Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2010).

No que respeita à participação dos/as alunos/as na sala de aula e na escola, o Ministério tem incentivado os/as diretores/as das escolas a criarem espaços de encontro e de oportunidades com o sentido de abrir as escolas às necessidades educativas e culturais da comunidade envolvente e, assim, responder à necessidade de os/as alunos/as serem mais participativos na vida escolar (Ministero dell''Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 1996, 2010). No entanto, as autoras Bombardelli e Codato (2017) concluíram que os/as alunos/as desempenhavam no gerla um papel consultivo, ou informativo, sendo muitas vezes questionados sobre uma matéria sobre a qual a decisão já tinha sido tomada. Também, a sua participação em atividades na comunidade envolvente não era muito encorajada

2.3. A cidadania e educação para a cidadania na perspetiva dos/as alunos/as: vários contributos

A perspetiva dos/as alunos/as sobre a cidadania, boa cidadania e educação para a cidadania é considerada muito importante para o desenvolvimento desta área, uma vez que os/as alunos/as são parte deste processo de ensino/aprendizagem. A seguir são apresentados os

resultados de alguns estudos, que exploraram estas questões, do ponto de vista dos/as alunos/as.

No relatório ICCS 2009, conduzido pelos/as autores/as Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr e Losito (2010) sobre conhecimento cívico, atitudes e envolvimento, foi solicitado aos/às alunos/as que classificassem os itens sobre democracia de acordo com o seu grau de concordância. Os principais resultados evidenciaram que 98% dos/as alunos/as concordaram que todas as pessoas deveriam ter sempre direito a expressar livremente as suas opiniões, 95% concordaram que todas as pessoas deveriam ter os seus direitos políticos respeitados, 94% concordaram que todos os cidadãos deveriam eleger os seus líderes livremente, 92% concordaram que todas as pessoas deveriam poder protestar se considerassem uma lei injusta e 89% concordaram que um protesto político nunca deveria ser violento.

Relativamente aos comportamentos de cidadania, foi solicitado aos/às alunos/as que classificassem, utilizando uma escala de importância, os seguintes itens sobre cidadania convencional*: i)* Votar em todas as eleições nacionais; *ii)* Filiar-se num partido político; *iii)* Aprender sobre a História do país; *iv)* Seguir artigos sobre política nos jornais, na rádio, na TV ou na Internet; *v)* Mostrar respeito pelos governantes; e *vi)* Envolver-se em discussões políticas. Os principais resultados tornaram evidente que quase todos os itens foram classificados como importantes, à exceção dos itens *ii)* Filiar-se num partido político e o *vi)* Envolver-se em discussões políticas.

Relativamente à questão sobre a importância dos comportamentos de boa cidadania, foi apresentada uma lista com os seguintes itens: *i)* Participação em protestos pacíficos contra leis consideradas injustas; *ii)* Participação em atividades para beneficiar pessoas na comunidade local; *iii)* Participação em atividades de promoção dos direitos humanos; e *iv)* Participação em atividades para proteção do ambiente. Os principais resultados evidenciaram que os quatro itens foram considerados, pelo menos, importantes, considerando um intervalo que parte de 63% a considerarem importante ou muito importante o item *i)* Participação em protestos pacíficos contra leis consideradas injustas, até 84% a considerarem importante ou muito importante o item *iv)* Participar em atividades para proteção do ambiente. Neste sentido, também o estudo das autoras Jacott, Messina, Navarro, Maiztegui, Murillo, Maldonado e Navereño (2008) sobre a boa cidadania, permitiu-lhes identificar quinze categorias e as mais referidas foram as seguintes: *i)* Obedecer/respeitar leis, normas e regras (60%); *ii)* Respeitar os outros (53%); *iii)* Não cometer crimes, não roubar e não desacatar a ordem pública (38%); *iv)* Manter a cidade limpa (33%); *v)* Preocupar-se com o ambiente (30%); *vi)* Relacionar-se com as outras pessoas e tratar os outros bem (23%); e *vii)* Ajudar os outros..

Sada e Jacott (2011) conduziram um estudo com o objetivo de explorar o ponto de vista dos/as alunos/as relativamente às aulas de educação para a cidadania, às estratégias de ensino/aprendizagem e à participação dos/as alunos/as e aos processos de avaliação. A amostra foi composta por quinze alunos/s, do nível secundário, de uma escola pública de Madrid. Os resultados permitiram-lhes concluir que os tópicos mais identificados, como sendo ensinados na educação para a cidadania, eram relacionados com os direitos humanos, ambiente (reciclagem), diferentes culturas e grupos étnicos e imigração. Também identificaram outros como: o viver em sociedade, como se relacionar com os amigos, como ajudar a família e viver em família, os jovens hoje em dia, drogas, *gangs* e política. Os tópicos mais propostos para serem incluídos foram os seguintes: álcool e drogas, política e governo, racismo e direitos.

Também neste âmbito, os resultados do estudo longitudinal de Kerr, Lopes, Nelson, White, Cleaver e Benton (2007) evidenciaram que os tópicos mais abordados foram os seguintes: Governo e política, voto, direitos e responsabilidades, comunidade e grupos religiosos e étnicos. Entre os tópicos menos abordados foram identificados os seguintes: assuntos globais, Europa, *media*, resolução de conflitos e voluntariado. Os tópicos percebidos como maior relevância foram os seguintes: Governo e política, direitos e deveres, comunidade e grupos religiosos e étnicos e os tópicos percebidos como irrelevantes foram os seguintes: voto, Europa, resolução de conflitos e voluntariado.

Uma visão menos positiva evidenciam os resultados do estudo de Chamberlin (2003), que revelaram ignorância e falta de interesse na política nacional e falta de envolvimento com a comunidade local, por parte dos/as alunos/as. O estudo revelou, ainda, que a maior parte dos/as alunos/as, embora vissem benefícios com a introdução da educação para a cidadania no currículo, não anteciparam que lhes pudesse interessar.

No que respeita às abordagens de ensino/aprendizagem, Kerr e colaboradores (2007) constataram que ainda se verifica, tendencialmente, a utilização dos métodos tradicionais expositivos e a utilização dos manuais, registando-se, no entanto, uma tendência a serem

substituídos por outros mais ativos e participativos. De acordo com os resultados do estudo das autoras Sada e Jacott (2011), a estratégia de ensino/aprendizagem referida como mais frequente, pelos/as alunos/as, era o visionamento de vídeos, como menos frequentes o *role playing* e discussão de temas, sendo esporadicamente utilizadas as práticas da pesquisa e análise de informação, o uso da Internet, a discussão de temas da atualidade ou trabalhos de grupo. Os/as alunos/as referiram, também, que não usavam manuais No estudo de Kerr e colaboradores (2007), os/as alunos/as referiram como preferidas as práticas ativas e interativas (debates temáticos em sala de aula e discussão em pequenos grupos), em oposição às aulas expositivas e atividades individuais (cópias de manuais ou do quadro), referidas como as menos preferidas.

Relativamente à avaliação, no estudo de Sada e Jacott (2011), os/as alunos/as referiram a participação nas aulas como a única forma de avaliação que tinham, concluindo as autoras que a avaliação tendia a ser vaga e pouco clara. Também Kerr e colaboradores (2007) encontraram evidências sobre uma avaliação pouco definida e incongruente, tendo apenas um quinto dos/as alunos/as referido registar, às vezes, as suas aprendizagens. Uma grande percentagem de professores/as e diretores/as afirmou que usava portefólios como método de avaliação (Kerr et al., 2007).

3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Este estudo exploratório pretendeu explorar o ponto de vista dos/as alunos/as florentinos, do ensino secundário, sobre as várias conceções da cidadania na educação. Para tal, definiram-se as seguintes questões de investigação: *i)* Quais serão as atitudes, pensamentos e comportamentos dos/as alunos/as acerca da cidadania e das várias conceções da cidadania? *ii)* Qual será a opinião dos/as alunos/as sobre o que é ser-se um bom cidadão? *iii)* Serão os/as alunos/as capazes de pensar criticamente sobre questões sociais? *iv*) Serão os/as alunos/as capazes de atuar perante um problema social, por eles identificado, na sua área de residência? *v)* Qual é a opinião dos/as alunos/as acerca da educação para a cidadania, para que serve? *vi)* Qual é a opinião dos/as alunos/as sobre as melhores práticas e conteúdos para a educação para a cidadania?

Para a recolha dos dados utilizou-se a técnica da entrevista de grupos focais e foram realizadas três sessões compostas por diversas atividades. Na primeira sessão realizou-se o jogo 'O caminho da cidadania', que permitiu a recolha de atitudes, em duas das suas três componentes, comportamentos e pensamentos, de acordo com o modelo ABC (Jain, 2014), sobre cidadania. No final da sessão foram colocadas algumas questões diretas para gerar respostas às outras questões de investigação. A segunda sessão iniciou-se com um jogo para refletir sobre a autoestima própria e dos outros, introduzindo-se as temáticas do respeito pelo outro, tolerância, igualdade e alguns direitos fundamentais, presentes na Constituição italiana. Posteriormente, foram apresentados alguns conceitos de cidadania, visionado um pequeno vídeo sobre o 'Cidadão de papel' e feita uma reflexão e discussão sobre o mesmo. No final da sessão foi solicitada aos participantes uma tarefa para trabalhar na sessão seguinte. Para esta atividade foi solicitado que identificassem o problema social em Florença que mais os preocupava, que refletissem sobre as suas causas e que se colocassem no papel de um ator político e identificassem políticas ou medidas, para modificar ou prevenir o problema. Na terceira e última sessão, partindo de um problema identificado e acordado por todos, refletiu-se e discutiu-se sobre o problema, sobre as suas causas, sobre as medidas e as políticas para o eliminar, ou prevenir, e sobre possíveis valores que pudessem ser criados ou alterados. Como base para a discussão simulou-se a elaboração de uma política, através de um esquema simplificado do ciclo da política, em que todos puderam participar ativamente. No final da sessão realizou-se o jogo 'Árvore das palavras' sobre cidadania e, à semelhança da primeira sessão, foram também colocadas questões diretas sobre cidadania e educação para a cidadania.

A amostra foi composta por dois grupos de seis alunos/as cada, dos 16 aos 19 anos, oito do sexo feminino e quatro do sexo masculino, do curso de línguas, de uma escola pública de Florença. Estes/as alunos/as estavam a frequentar o programa *Alternanza scuola-lavoro*[2] e integrados/as em atividades, no âmbito deste programa, no *Centro UNESCO de Firenze Onlus*.

[2] O programa italiano *Alternanza scuola-lavoro* é uma modalidade didática inovadora que ajuda a consolidar os conhecimentos adquiridos na escola, através da experiência prática, testando as atitudes na área de estudo, enriquecendo a formação e orientando os seus percursos de estudo e trabalho futuros. Este programa é de caráter obrigatório para todos/as os/as alunos/as que frequentam os três últimos anos do nível secundário (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sem data).

Para a análise dos dados utilizou-se análise de conteúdo como instrumento e recorreu-se à ferramenta de software RQDA, para tratamento dos dados (Estrada, 2017). Pode classificar-se este estudo como estrutural, uma vez que o objetivo era a análise de ocorrências, procurando-se evidenciar a regularidade das atitudes, pensamentos e comportamentos, bem como das opiniões dos/as alunos/as, relativamente às temáticas de cada questão de investigação. Para a categorização, embora tendo por base o quadro de referência teórico que serviu para a primeira exploração do material, optou-se pelo procedimento aberto, em que a construção do plano das categorias partiu da análise (Amado, 2014). As questões de investigação sugeriram a definição das categorias e os indicadores encontrados nas transcrições foram agrupados definindo subcategorias. Desta forma, as categorias, as subcategorias e os indicadores foram definidos da seguinte forma:

Q1. Quais serão as atitudes, pensamentos e comportamentos, dos/as alunos/as acerca da cidadania e das várias conceções da cidadania? Categoria: atitudes. Subcategorias: Comportamentos e pensamentos. Indicadores: ser solidário, ajudar, voluntariado; respeitar os outros, tolerância e liberdade de expressão; trabalhar, pagar impostos; direito, respeitar os valores existentes, tradições e normas, ambientes, animais e política.

Q2. Qual será a opinião dos/as alunos/as sobre o que é ser-se um bom cidadão? Categoria: bom cidadão. Subcategoria: opiniões sobre ser-se um bom cidadão. Indicadores: direito e política.

Q3. Serão os/as alunos/as capazes de pensar criticamente sobre questões sociais? Categoria: pensar criticamente sobre questões sociais. Subcategoria: identificação e pensamentos sobre problemas sociais. Indicadores: racismo, xenofobia; pobreza; violência na adolescência; funcionamento do sistema prisional; prostituição; manipulação dos *media*, notícias falsas e o funcionamento do programa *Alternanza scuola-lavoro*.

Q4. Serão os/as alunos/as capazes de atuar perante um problema social, por eles identificado, na sua área de residência? Categorias: pensar em agir perante problemas sociais. Subcategoria: expressões que manifestam formas de agir perante problemas sociais. Indicadores: protesto; educação, orientação; integração e reestruturação do sistema prisional.

Q5. Qual é a opinião dos/as alunos/as acerca da educação para a cidadania, para que serve? Categoria: educação para a cidadania. Subcategoria: opiniões sobre a educação para a cidadania. Indicadores: informar sobre a estrutura e funcionamento do país; informar sobre o mundo; informar sobre direito; informar sobre política.

Q6. Qual é a opinião dos/as alunos/as sobre as melhores práticas e conteúdos para a educação para a cidadania? Categoria: conteúdos e práticas e educação para a cidadania. Subcategoria: opiniões sobre os melhores conteúdos. Indicadores: direito; economia; política; diferentes culturas; notícias e comportamentos. Subcategoria: opiniões sobre as melhores práticas. Indicadores: organização e avaliação.

Para melhor salvaguarda da privacidade e confidencialidade foram criados nomes fictícios para os/as participantes.

4. RESULTADOS

Antes de se avançar com os resultados considera-se importante realçar que estes/as alunos/as não estavam a frequentar aulas de educação para a cidadania quando participaram no estudo. Na análise aos dados relativos às atitudes de cidadania, os indicadores dos pensamentos de cidadania mais identificados pelos/as alunos/as foram as seguintes: pertença, comunidade e união; qualidade e bem-estar; direito, respeito pelos valores existentes, tradições e normas e respeito pelos outros, tolerância e liberdade de expressão. Relativamente aos comportamentos de cidadania, os indicadores mais identificados pelos/as alunos/as foram os seguintes: direito, respeito pelos valores existentes, tradições e normas; respeito pelos outros, tolerância e liberdade de expressão esolidariedade, ajuda e voluntariado. As seguintes unidades de registo exemplificam algumas das respostas dos/as alunos/as/as: *Matteo: Participação em protestos (...) participar em manifestações.'*, *'Luca: (...) Numa conversa não se deve dizer que a pessoa está errada, porque é a sua opinião e há pessoas que não ouvem os outros e dizem que estamos errados e nós devemos respeitar as opiniões dos outros.'*, *'Antonella: Salvar animais. Pietro: Conhecimento dos direitos humanos (...) ter direitos e responsabilidades.'* e *'Pietro: Por exemplo, identidade nacional.'*.

No que respeita às opiniões sobre o que é ser-se um bom cidadão, as respostas dadas relacionam-se com os indicadores direito e política. As seguintes unidades de registo ilustram as

opiniões dadas: *'Bianca: Alguém que respeita os outros e respeita a Lei'* e *'Pietro: Eu respeito o país. Eu tenho intenção de votar, quando tiver 18 (anos)'*.

Acerca da capacidade dos/as alunos/as para pensarem criticamente sobre questões sociais, os resultados evidenciam que estes são capazes de pensar criticamente sobre questões sociais. Os problemas sociais mais identificados foram: violência na adolescência; manipulação dos *media* e notícias falsas e racismo e xenofobia. Também foram identificados como problemas sociais a prostituição, o mau funcionamento do sistema prisional, os sem-abrigo e a pobreza. As seguintes unidades de registo são exemplo de algumas das intervenções: *'Luca: Eu penso que este mau comportamento é consequência de outros problemas sociais (referindo-se à violência entre adolescentes). Honestamente, se tu cresces num ambiente violento, então o ambiente violento é a causa dos problemas sociais. Por exemplo, se um adolescente começa a vender droga, o problema social é (risos) (...) provavelmente tem problemas económicos, não tem dinheiro, não tem uma boa integração.'* e *'Riccardo: Nós estamos a falar de prostituição que existe em Itália, nós estamos a falar de trabalho do sexo e há alguma coisa que está a regular algumas prostitutas. Há um regulamento do governo, como políticas, com um certo grupo de leis que regula isso.'*.

Entre as formas de agir perante problemas sociais mais manifestadas estão a educação e orientação. No entanto, também foram identificadas outras formas de atuação tais como: formas para reestruturação do sistema prisional, formas de integração e protesto. As seguintes unidades de registo exemplificam estas intervenções: *'Luca: Na minha escola há alguns estudantes que se reúnem, uma vez por semana, para discutir coisas da escola e organizar protestos e também para expressarem as suas opiniões'.*, *'Sandra: Talvez ter alguma coisa com psicólogos, para fazê-los entender que aquilo que fizeram foi mau e fazê-los entender o que eles realmente são, que não nascemos violentos, mas calmos, então, os psicólogos podem ajudá-los a chegarem ao seu problema e a resolvê-lo'* e *'Pietro: Por exemplo, se tu és de uma equipa de desporto pode haver reintegração pelo desporto (...) Por exemplo, atividades artísticas, cantar, dançar, tocar um instrumento'*.

Quando questionados acerca da sua opinião sobre a educação para a cidadania e para que servia, as respostas dadas foram as seguintes: *'Milena: Para conhecer como funciona o nosso país (...) A estrutura do país'*, *'Sandra: Para nos informar acerca daquilo que se passa no mundo'*, *'Pietro: Em educação para a cidadania (referindo-se à educação cívica, na altura) eu aprendi como era o sistema político em Itália, sobre a nação, comércio'* e *'Luca: Quando eu estudei educação para a cidadania (referindo-se à educação cívica, na altura) aprendi sobre as leis em Itália, sobre a primeira vez que se votou em Itália.'*.

Quando questionados sobre os melhores conteúdos da cidadania para serem ensinados em educação para a cidadania, os/as alunos/as referiram conteúdos relacionados com direito, economia, política, diferentes culturas e comportamentos a adotar. As seguintes unidades de registo exemplificam algumas das respostas dadas: *'Sandra: Mais informações sobre política, porque não falamos sobre política na escola'*, *'Luca: Podem-nos ensinar sobre política e notícias, nós não falamos de notícias na escola'*, *'Pietro: Talvez ao começar o programa este ano (...) para mim é importante saber como está a lei em Itália'*, *'Luca: Uma coisa importante numa aula de educação para a cidadania é sobre como uma pessoa se comporta com as pessoas'* e *'Giovanna: (...) acerca de culturas diferentes'*.

Relativamente às melhores práticas para a educação para a cidadania, os/as alunos/as referiram-se à organização e à avaliação. As seguintes unidades de registo ilustram estas opiniões: *'Sandra: Por exemplo, podia ser uma hora por semana, todos nós, colegas da sala falarmos sobre um assunto (...) Nós darmos a nossa opinião, mas não apenas uma opinião subjetiva, tentar que cheguemos a um ponto'* e *'Luca: (...) a educação para a cidadania que pode ser ensinada como um assunto, mas sem testes (...) eu penso que os/as alunos/as deveriam importar-se com a educação para a cidadania, porque eles devem preocupar-se com isto, com as pessoas terem os seus direitos e não com 'amanhã vou ter um teste e tenho de estudar'*.

5. CONCLUSÕES

Este estudo exploratório, motivado pela preocupação com a concretização da educação para uma cidadania mais completa e ajustada às realidades e conhecendo a hesitante evolução da educação para a cidadania em Itália, considerou que seria importante explorar as opiniões e atitudes dos/as alunos/as, sobre esta matéria, uma vez que são parte integrante deste processo.

Tendo por base as conceções de cidadania e os estudos empíricos apresentados, bem como os resultados deste estudo, pode concluir-se que os resultados sobre as atitudes da

cidadania afastam-se dos resultados do ICCS 2009, uma vez que nesse estudo os itens relativos à democracia e cidadania são quase todos de natureza política, que não são os mais identificados neste estudo.

As atitudes mais referidas como o direito, respeito pelos valores existentes, tradições e normas, sugere uma estreita relação com as conceções da cidadania adaptativa e da cidadania pessoalmente responsável. A conceção da cidadania adaptativa, porque inclui os objetivos obediência, boas maneiras, autodisciplina. A conceção da cidadania pessoalmente responsável, porque pressupõe que os cidadãos devem ter bom caráter, ser honestos, responsáveis e membros da comunidade respeitadores da lei. As atitudes evidenciadas sobre a qualidade de vida, o bem-estar, a pertença, a comunidade e a união, sugerem uma relação com as conceções de cidadania pessoalmente responsável, participativa ou consensual, enfatizando a participação ativa e a assunção de posições de liderança, dentro dos sistemas estabelecidos e das estruturas comunitárias, e destacando o envolvimento cívico na forma de voluntariado. A evidência das atitudes como a tolerância, o respeito pelos outros e a liberdade de expressão sugere uma relação estreita com as conceções da cidadania crítico-democrática, da cidadania individualista e da cidadania consensual. A conceção crítico-democrática porque inclui objetivos como: levar os outros em consideração, ou mostrar respeito pelos outros que têm diferentes perspetivas e solidariedade. A cidadania individualista, porque inclui objetivos como a formação da opinião pessoal e o aprender a lidar com críticas e a cidadania consensual, porque inclui os objetivos da tolerância, respeito pela diversidade e a não violência.

As opiniões mais manifestadas sobre bom cidadão incidem nos indicadores direito e política. Estes resultados convergem com os resultados do ICCS 2009 na medida em que é identificado o envolvimento em ações sociais e políticas, como parte da boa cidadania e convergem com os resultados do estudo das autoras Jacott e colaboradores (2008), uma vez que são identificados o respeito pela lei e o respeito pelos outros, como comportamentos de boa cidadania. Os indicadores de direito sugerem uma relação com as conceções da cidadania adaptativa e da cidadania pessoalmente responsável, já atrás especificadas. Aos indicadores de política evidenciados associam-se as conceções de cidadania orientada para a justiça e a cidadania contestada. A conceção de cidadania orientada para a justiça, porque pressupõe o questionamento e a mudança dos sistemas e as estruturas estabelecidos, quando estes reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo. Dentro da conceção de cidadania contestada, associa-se ao comunitarismo igualitário, porque os principais objetivos são: a autonomia individual, o desenvolvimento das atitudes igualitárias, a capacidade de refletir criticamente sobre a sociedade e a capacidade para discutir e cooperar.

Concluiu-se, ainda, que os/as alunos/as conseguiram identificar problemas sociais, expressaram pensamento crítico sobre eles e refletiram sobre possíveis formas de atuação para a sua resolução, de entre as quais salientaram a educação e orientação. Os/as alunos/as referiram, ainda, que a educação para a cidadania é importante, à semelhança dos resultados dos estudos dos/as autores/as Jacott e colaboradores(2008), Sada e Jacott (2011) e Kerr e colaboradores (2007) e, diferentemente, do concluído por Chamberlin (2003).

Quando questionados sobre os melhores conteúdos, os/as alunos/as referiram os seguintes: direito, política, notícias de outros países, comportamentos de cidadania, entre outros. Este resultado, no que respeita aos conteúdos do direito e política, converge com os resultados dos estudos dos/as autores/as Kerr e colaboradores (2007) e Sada e Jacott (2011). Também referiram que conteúdos de direito, sistema político, nação (estrutura do país) e comércio já lhes tinham sido ensinados em educação cívica, anteriormente. Os conteúdos sobre direitos e política foram, também, identificados como sendo dos mais ensinados no estudo dos/as autores/as Kerr e colaboradores (2007).

Sobre as práticas de educação para a cidadania, os/as alunos/as sugeriram a discussão temática em sala sobre temas atuais o que, de uma maneira geral, se assemelha com o resultado do estudo de Kerr e colaboradores (2007), uma vez que os/as alunos/as também se referiram às práticas ativas e interativas como as preferidas. Por fim, os/as alunos/as italianos/as também sugeriram que a educação para a cidadania fosse lecionada através de uma disciplina própria e com a frequência de uma vez por semana. Quanto à avaliação, consideraram que não deveria haver testes de avaliação.

Este estudo exploratório centrou-se na participação dos/as alunos/as, porque se entende que estes são parte importante deste processo e poderão contribuir para o aperfeiçoamento da educação para a cidadania. Desta forma, deixa-se a sugestão da realização de um estudo mais alargado e até a realização de estudos comparativos, para que os seus contributos sejam, efetivamente, considerados no aperfeiçoamento da educação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

Albanesi, C. (2018). Citizenship Education in Italian Textbooks. How Much Space is There for Europe and Active Citizenship?. *Journal of Social Science Education*, *17*(2), 21-30. https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1710.

Amado, J.(Org.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educaçã)o* (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bombardelli, O., & Codato, M. (2017). Country Report: Civic and Citizenship Education in Italy: Thousands of Fragmented Activities Looking for a Systematization. *Journal of Social Science Education*, *16*(2), 74-81. https://doi.org/10.2390/jsse-v16-i2-1628.

Chamberlin, R. (2003). Citizenship? Only If You Haven't Got A Life: secondary school pupils' views of Citizenship Education. *Westminster Studies in Education*, *26*(2), 87–97. https://doi.org/10.1080/0140672032000147553.

Comissão Europeia (2012). *A Educação para a Cidadania na Europa* (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência). Bruxelas.

Eidhof, B. B., Dam, G. T. t., Dijkstra, A. B., & Werfhorst, H. G. v. d. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education Citizenship and Social Justice*, *11*(2), 114-129. https://doi.org/10.1177/1746197915626084.

Estrada, S. (2017). Qualitative Analysis Using R: A Free Analytic Tool. *The Qualitative Report*, *22*(4). Obtido de https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss4/2.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana. Legge 30 ottobre, 2008, n.º 169 - Conversione in legge, con modificazione, del decreto-legge 1º settembre 2008, n.º 137, recante disposiozione urgenti in materia di istruzione e università, Pub. L. No. Legge n.º169 (2008).

Jacott, L., Messina, C., Navarro, A., Maiztegui, C., Murillo, J., Maldonado, A. & Navareño, P. (2008). Exploring Students' Voices on Citizenship. In A. Ross & P. Cunningham, *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation* (pp. 455-464). London: CiCe.

Jain, V. (2014). 3D Model of Attitude. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, *3*(3), 1-12.

Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E., & Benton, T. (2007). *VISION versus PRAGMATISM: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England – Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report* (n.º. 845) (p. 123). Nottingham: National Foundation for Educational Research

Ministero dell''Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Circolare Ministeriale 86 del 27 Ottobre 2010-Cittadinanza e costituzione, Pub. L. No. C.M. n. 86 MIURAOODGOS prot. n /R.U./U 7746 (2010). Obtido de http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20101111/circolare-ministeriale-86-del-27-ottobre-2010-cittadinanza-e-costituzione.pdf.

Ministero dell''Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Direttiva 133 del 3 aprile 1996 - Iniziative complementari e integrative. Scuole aperte. (1996). Obtido de http://www.miur.gov.it/documents/20182/21195/Direttiva+133+del+3+aprile+1996/bc44b46e-32a9-4a5b-8c32-7fda3719fef6?version=1.0.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (sem data). Alternanza scuola-lavoro. Consultado em novembro, 2018, em http://www.alternanza.miur.gov.it/cos-e-alternanza.html.

Sada, A. N. & Jacott, L. (2011). Secondary Students' Perceptions about Citizenship Education: An exploratory study in Madrid, Spain. *Citizenship Teaching & Learning*, *6*(2), 139-153. https://doi.org/10.1386/ctl.6.2.139_1.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries* (p. 314). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Veugelers, W. (2007). Creating Critical-Democratic Citizenship Education: Empowering Humanity and Democracy in Dutch Education. *A Journal of Comparative Education*, *37*(1), 105-119. https://doi.org/10.1080/03057920601061893.

Veugelers, W., & Kat de, E. (2003). Moral Task of the Teacher According to Students, Parents and Teachers. *Educational Research and Evaluation*, *9*(1), 75-91.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, *41*(2), 237-269.

080. EVOLUÇÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA A NÍVEL SUPRANACIONAL E NACIONAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Ana Margarida Neves[1], Ana Maria Seixas[2], Bruno de Sousa[3]

[1] *Universidade de Coimbra, FPCE, CINEIC (PORTUGAL), ana.margarida.neves75@gmail.com*
[2] *Universidade de Coimbra, FPCE, CES (PORTUGAL), anaseixas@fpce.uc.pt*
[3] *Universidade de Coimbra, FPCE, CINEIC (PORTUGAL), bruno.desousa@fpce.uc.pt*

Resumo

A Declaração de Paris, de 17 de março de 2015, da União Europeia, intitulada *Promoção da cidadania e dos valores comuns da liberdade, tolerância e não discriminação através da educação* poderá ser entendida como um marco recente e, talvez, um ponto de viragem na abordagem política da educação para a cidadania.
Este estudo pretendeu conhecer e analisar a evolução da política da educação para a cidadania a nível supranacional e nacional, através dos principais documentos oficiais produzidos pela União Europeia, Conselho da Europa, UNESCO e pelo Ministério da Educação de Portugal, desde o ano 2000 até 2018.
Para tal, realizou-se uma análise documental e de conteúdo, dos principais instrumentos legais e linhas orientadoras oficiais produzidos pelas entidades acima referidas, utilizando fontes *online* e *in loco*. A estratégia adotada para as análises integrou dois caminhos com leitura paralela: *i)* Mapeamento dos principais instrumentos legais e linhas orientadoras e *ii)* Análise crítica do conteúdo, identificando a conceção da cidadania presente nos vários documentos.
A análise permitiu identificar um possível crescente interesse político pelo desenvolvimento das políticas da educação para a cidadania, quer pelo crescente número de documentos produzidos, quer pelo seu conteúdo. Também se conseguiram identificar diferentes períodos e conceções de cidadania nos documentos da União Europeia. Nos documentos do Conselho da Europa foram identificadas diferentes fases e na documentação da UNESCO destaca-se a fidelidade à educação para cidadania global. Finalmente, no contexto português identificam-se momentos de avanço e recuo que incluíram várias conceções da cidadania.

Palavras-chave: educação para a cidadania, política de educação para a cidadania, análise crítica de conteúdo, conceções de cidadania.

Abstract

The Paris Declaration, of 17 March 2015, from European Union, entitled *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education* could be seen as a recent landmark and perhaps a turning point in the political approach of citizenship education.
This study aimed to know and analyze the evolution of the policies regarding citizenship education at supranational and national level, through the main official documents produced by the European Union, Council of Europe, UNESCO, and by the Portuguese Ministry of Education, from 2000 to 2018.
To this end a documental and content analysis were carried out of the main legal instruments and official guidelines produced by the entities mentioned above, using *online* and *in loco* sources. The strategy adopted for the analysis integrated two parallel reading paths: *i)* Mapping of the main legal instruments and guidelines; and *ii)* Critical analysis of the content, identifying the citizenship conception that could be present in the several documents.
The analysis has identified a possible growing political interest in the development of citizenship education policies, both by the growing number of documents produced, and by their content. Different periods and conceptions of citizenship have also been identified in

European Union documents. In the Council of Europe documents it is also possible to identify different stages and from the UNESCO documentation stands out fidelity to education for global citizenship. Finally, within the Portuguese context moments of progress and drawbacks can be identified, including different conceptions of citizenship.

Keywords: citizenship education, citizenship education policy, content critical analysis, citizenship conceptions.

1. INTRODUÇÃO

A educação para a cidadania tem tido, ao longo do tempo, um percurso marcado por ausências de políticas e de vontade política, o que que poderá ter comprometido o seu desenvolvimento e consolidação.

Num tempo em que se assiste a um enfraquecimento da democracia para níveis preocupantes, ao aumento da frequência de atos de violência com novos contornos, nomeadamente os atos de terrorismo, e se assiste à emergência de movimentos radicais, que já se refletem em resultados eleitorais, que nos transportam para momentos da História marcadamente antidemocráticos, e acreditando que a educação para a cidadania possa ter um papel fundamental para prevenir e transformar esta realidade, reflete-se sobre a eficácia da atuação das políticas produzidas, tanto a nível nacional como supranacional, e sobre o seu desenvolvimento, implementação e consolidação ao longo do tempo.

A controvérsia e a falta de consenso em torno das conceções da cidadania e dos modelos mais ajustados para os diferentes espaços territoriais – internacional, europeu, nacional e local – ou sociais, também poderá estar na base da dificuldade do desenvolvimento e consolidação da educação para a cidadania.

Também a nível europeu, e no que respeita a uma possível vontade de concretização da educação para a cidadania, o poder de atuação da União Europeia poderá confinar-se ao seu poder de influência e não legislativo sobre os sistemas educativos dos Estados-Membros, que estão sob a alçada dos próprios Estados. Quanto ao poder de atuação do Conselho da Europa e da UNESCO, este também depende do poder de influência das suas recomendações e orientações.

Seguidamente, apresenta-se uma breve referência à literatura sobre os modelos de cidadania e o seu enquadramento histórico, para melhor entender o posicionamento das atuais conceções de cidadania que serviram de base à análise crítica de conteúdo do estudo. Por outro lado, far-se-á, também, referência aos principais documentos que serviram de apoio ao mapeamento dos documentos produzidos pelas várias entidades em análise, desde o ano 2000 até 2018.

Posteriormente serão apresentados a descrição do estudo e os resultados, que permitiram chegar a algumas conclusões sobre a influência da política na concretização da educação para a cidadania.

2. QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

2.1. As conceções da Cidadania do ponto de vista da Educação

A análise crítica de conteúdo com o objetivo de identificar a conceção da cidadania presente nos vários documentos teve por base várias conceções de cidadania, já concebidas sob uma ótica educativa pelos autores Veugelers (2007), Westheimer e Kahne (2004) e Eidhof, Dam, Dijkstra e Werfhorst (2016). Estas conceções ancoram-se em teorias e modelos de cidadania que foram desenvolvidos e adotados ao longo do tempo.

Assim, numa análise à cidadania e com uma preocupação educativa, Veugelers (2007) identifica três conceções de cidadania: *a)* cidadania adaptativa; *b)* cidadania individualista; e *c)* cidadania crítico-democrática. O autor, partindo do seu trabalho com professores/as, alunos/as e pais agrupou os objetivos educativos em três *clusters*, aos quais associou uma conceção de cidadania e práticas educativas para a sua concretização (Veugelers, 2007; Veugelers & Kat de, 2003). Desta forma, o *cluster* designado pelo autor por *adaptação e disciplina* inclui como objetivos a obediência, as boas maneiras e a autodisciplina. A conceção de cidadania associada

a este *cluster* de objetivos é a cidadania adaptativa, que atribui grande importância à disciplina e à consciência social e relativamente pouca importância à autonomia. Para concretizar os objetivos educativos deste *cluster* o autor identifica como práticas educativas a transferência de valores e o controlo de normas.

O *cluster autonomia e pensamento* crítico inclui os objetivos da formação de opinião pessoal e o aprender a lidar com críticas. A conceção de cidadania associada a este *cluster* é a cidadania individualista, que atribui grande importância à disciplina e à autonomia e relativamente pouca importância à consciência social. As práticas educativas identificadas para concretizar estes objetivos educativos são as práticas que destacam a escolha e responsabilidade individuais.

Por último, o *cluster consciência social* inclui levar os outros em consideração, ou mostrar respeito pelos outros que têm diferentes perspetivas e a solidariedade, como objetivos. A conceção de cidadania associada a este *cluster* é a cidadania crítico-democrática, que atribui grande importância à autonomia e à consciência social e relativamente pouca importância à disciplina. Como práticas educativas para o alcance destes objetivos Veugelers (2007) identifica a aprendizagem cooperativa, a pesquisa ação e a reflexão. Das três conceções, Veugelers (2007) entende que tanto a cidadania adaptativa, como a cidadania individualista já estão a ser trabalhadas nas escolas e há necessidade de se desenvolver, também, a conceção crítico-democrática.

Westheimer e Kahne (2004) são outros dois autores que se debruçam sobre a educação para a cidadania, particularmente, sobre a educação do bom cidadão e também apresentam as suas conceções de cidadania, resultantes do seu trabalho de investigação, sobre os tipos de cidadão e sobre qual será o melhor tipo de cidadão, para apoiar uma sociedade democrática efetiva. Estes autores distinguem, então, três tipos de cidadãos, que poderão identificar as seguintes conceções de cidadania: *a)* cidadania pessoalmente responsável, *b)* cidadania participativa e *c)* cidadania orientada para a justiça social. A cidadania pessoalmente responsável tem como pressuposto nuclear que os cidadãos têm que ter um bom caráter, ser honestos, responsáveis e membros da comunidade respeitadores da lei. A cidadania participativa tem como pressuposto central a participação ativa e assunção de posições de liderança dentro dos sistemas estabelecidos e das estruturas comunitárias. Por último, a cidadania orientada para a justiça tem como pressuposto fundamental o questionamento e a mudança dos sistemas e as estruturas estabelecidos, quando estes reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo (Westheimer & Kahne, 2004).

Eidhofe colaboradores (2016) identificam dois conjuntos de objetivos da cidadania, distinguindo a cidadania democrática consensual (geral) – composta por objetivos partilhados por todos, estando presentes em todas as constituições democráticas – e a cidadania específica contestada, composta por objetivos que são disputados, portanto, não consensuais. Em resultado do seu trabalho, os autores afirmam que a conceção trabalhada pelas escolas é a cidadania consensual democrática, uma vez que o conteúdo da cidadania contestada não colhe consenso entre diretores/as e professores/as, para o seu desenvolvimento.

A cidadania democrática consensual (geral) tem os seguintes objetivos: *a)* tolerância e diversidade, que ajudam à interação democrática entre os indivíduos, que são diferentes entre si em um ou vários sentidos; *b)* a não violência, isto é, os indivíduos resolverem os conflitos pessoais, públicos e políticos de forma não violenta, o que facilita a interação democrática; e *c)* o envolvimento cívico na forma de voluntariado, que é visto como essencial à vitalidade política e social da sociedade democrática, uma vez que promove laços informais entre membros de diferentes grupos e cria oportunidades para uma interação cooperativa e aumentar a confiança interpessoal. Para a cidadania específica contestada, os autores, objetivando criar um quadro que facilitasse a tarefa dos/as diretores/as e professores/as no ensino desta conceção da cidadania, apoiaram-se em quatro teorias políticas e cada uma delas tem os seus valores e orientações específicos e, assim, objetivos específicos da cidadania. As teorias políticas são: *a)* o individualismo liberal, *b)* o comunitarismo liberal, *c)* comunitarismo igualitário e *d)* o comunitarismo conservador.

A teoria do individualismo liberal identifica como objetivos da cidadania a importância da autonomia pessoal, o conhecimento dos direitos individuais de liberdade e uma reprodução social consciente. Quanto aos objetivos individuais são: ter reflexão crítica e capacidade de lidar com críticas, ter conhecimento de diferentes conceções de boa vida, ter conhecimento e respeito pelos direitos individuais e ter competências para o desenvolvimento moral.

A teoria do comunitarismo liberal inclui os mesmos objetivos individuais da cidadania dos individualistas liberais, contudo, a grande distinção entre eles reside na ordenação das relações

sociais, onde realçam a importância das comunidades, para o desenvolvimento da autonomia individual.

No comunitarismo igualitário, os principais objetivos da cidadania são os seguintes: a autonomia individual, o desenvolvimento das atitudes igualitárias, a capacidade de refletir criticamente sobre a sociedade e a capacidade para discutir e cooperar.

O comunitarismo conservador compreende que a natureza social do ser humano torna os indivíduos bastante dependentes dos outros, para o seu funcionamento social. Os objetivos individuais da cidadania dos comunitaristas conservadores são: adquirir conhecimento sobre as tradições, instigar o respeito pela tradição, o reconhecimento e a identificação com a autoridade da comunidade. A educação serve para a transmissão da identidade cultural tradicional às gerações seguintes (Eidhof et al., 2016).

Estas são as conceções de cidadania, do ponto de vista educativo, que serviram de apoio à análise documental deste estudo.

2.2. Mapeamento da política da Educação para a Cidadania: os principais documentos

Para se concretizar a análise proposta neste estudo, relativa ao mapeamento dos documentos oficiais produzidos pelas entidades, tanto a nível supranacional como nacional, utilizaram-se alguns documentos de referência. Estes documentos foram selecionados pela sua importância e, também, sugeridos pela literatura sobre esta matéria.

A preocupação com a educação para a cidadania, por parte da União Europeia – na altura Comunidade Económica Europeia – começou, aparentemente, com uma breve referência à educação cívica em 1963, num documento sobre formação profissional e integração dos cidadãos no mercado de trabalho – a Decisão do Conselho 'A definição de princípios gerais para a aplicação de uma política comum de formação profissional' (Council of the European Union, 1963). Até ao ano 2000 a produção de documentação nesta temática não foi avultada, tendo sido encontrado um total de quarenta e seis documentos, com referência a educação cívica, educação para a cidadania ou educação democrática, em todos os formatos – Resoluções, Comunicações, Questões Escritas, Opiniões, etc. – com maior ou menor importância, para a concretização da educação para a cidadania. Assim, até ao ano 2000 destaca-se a criação do Livro Verde sobre a Dimensão Europeia para a Educação, pela Comissão Europeia, em 1993, que apresenta como um dos objetivos da dimensão europeia na educação, o contributo para a cidadania europeia, enfatizando o respeito pelas identidades, pelas diferenças culturais e étnicas e a importância de lutar contra todas as formas de chauvinismo e xenofobia, mas esta dimensão europeia não pretendia substituir as outras dimensões da cidadania já integradas nos currículos nacionais (Comissão das Comunidades Europeias, 1993).

Os documentos de referência que suportaram a análise de 2000 a 2018 – o período em análise neste estudo – foram os seguintes: *a)* Estratégia de Lisboa, cujo foco estava na preparação dos/as cidadãos/ãs para uma economia competitiva, dinâmica e baseada no conhecimento. (União Europeia, 2000); *b)* Comunicação da Comissão – Investir eficientemente na Educação e Formação: um imperativo para a Europa, de 2003, que dá seguimento à Estratégia de Lisboa, reforçando a ideia do potencial da educação para a cidadania ativa, para elevar o nível da responsabilidade social e política, no local de trabalho e na sociedade civil (Commission of the European Communities, 2003); *c)* Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, onde no seu Quadro de Referência inclui como um dos principais objetivos "(...) Identificar e definir as competências essenciais necessárias à realização pessoal, à cidadania activa, à coesão social e à empregabilidade na sociedade do conhecimento" (União Europeia, 2006, p.13); *d)* Estratégia Europa 2020, em vigor desde 2010, preocupada com um crescimento inteligente, sustentável e inclusive, dando continuidade à Estratégia de Lisboa, no que respeita à promoção da equidade, coesão social e cidadania ativa (União Europeia, 2010); *e)* Declaração sobre a promoção da cidadania e dos valores comuns da liberdade, tolerância e não-discriminação através da educação, adotada na reunião informal dos Ministros da Educação da União Europeia realizada em Paris, a 17 de março de 2015. Nesta reunião informal, motivada pelos ataques terroristas em França e na Dinamarca nesse ano (2015), foi acordado entre os ministros e a Comissão um conjunto de ações a serem concretizadas a nível europeu, nacional e local, com o objetivo de apoiar os valores fundamentais da União Europeia, tais como: respeito pela dignidade humana, liberdade (incluindo a liberdade de expressão), democracia, igualdade, estado de direito e respeito pelos direitos humanos (União Europeia, 2015), *f)* Resolução do

Conselho sobre o incentivo à participação política dos jovens na vida democrática da Europa, que apresenta orientações para a promoção do desenvolvimento de competências sociais relacionadas com os valores democráticos e os direitos humanos, com a liberdade de expressão e o respeito pela diversidade, através da educação formal e aprendizagem não-formal (Council of the European Union, 2015); e *h)* Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, sobre a prevenção da radicalização que conduz ao extremismo violento de 2016, sobre combate a todas as formas de terrorismo e radicalização entre os jovens, através de todas as formas de educação e formação (União Europeia, 2016).

O Conselho da Europa, com o objetivo de promover a paz e a democracia na Europa, conduziu um conjunto de projetos, entre os anos 1950 e 1960, sobre esta temática e, desde então, tem-se preocupado com o desenvolvimento da educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos, podendo distinguir-se várias fases do seu desenvolvimento e implementação. A primeira fase ocorreu entre 1997 e 2000 com o Projecto I, que consistiu no desenvolvimento de um quadro concetual e estudos-piloto, para as práticas da educação para a cidadania. A segunda fase refere-se ao Projeto II e ocorreu entre 2001 e 2004, consistindo na aplicação do conhecimento alcançado com o projeto anterior, em políticas e práticas. A terceira fase ocorreu entre 2004 e 2006 e respeita à consolidação e disseminação das políticas para a educação para a cidadania democrática, através do *European Year of Citizenship through Education*, em 2005. A quarta e última fase ocorreu entre 2006 e 2009, quando foi criado o programa *Learning and Living Democracy for All*, que procurava desenvolver os resultados dos projetos da educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos (Keating, Ortloff & Philippou, 2009a; Kerr & Lopes, 2006). Em 2010, o Conselho da Europa cria a *Carta para a Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos*, a merecer aqui maior destaque, dado ser um instrumento legal e ter maior peso, comparativamente com outros documentos oficiais do Conselho. A *Carta*, no seu âmbito de atuação, não se dirige, diretamente, a temáticas paralelas como a educação intercultural, educação para a igualdade, a educação para o desenvolvimento sustentável ou educação para a paz, salvo se estas se cruzarem ou interagirem com a educação para a cidadania democrática e os direitos humanos (Council of Europe, 2010). Desde 2010 que os materiais, relatórios e documentos orientadores têm aumentado e a atividade da formação de professores nestas temáticas também se intensificou, através do seu programa *Pestallozzi* que, em 2017, contou com mais de vinte atividades de formação oferecidas a participantes dos cinquenta países membros (Council of Europe, sem data). O ano de 2017 foi, também, anfitrião da importante Conferência *Learning to Live Together*, uma Conferência sobre o futuro da educação para a cidadania e dos direitos humanos na Europa (Council of Europe, 2017).

A UNESCO, sempre muito empenhada com a educação para a cidadania global, e à semelhança do Conselho da Europa, tem um vasto conjunto de documentos orientadores sobre este assunto. Antes do ano 2000 destaca-se a Declaração e o Quadro Integrado da Ação sobre Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia. Após o ano 2000 destacam-se as Conferências Internacionais sobre a Educação de 2001 e 2004, com várias recomendações para a educação para a cidadania global e a Conferência Internacional de 2008 com recomendações mais direcionadas para uma educação inclusiva (UNESCO, 2001, 2004, 2008).

Relativamente a Portugal, e de acordo com Ribeiro, Neves e Menezes (2014), a educação para a cidadania conheceu diferentes momentos de acordo com o contexto sociopolítico vivido em cada momento. Apesar da análise neste estudo se centrar no período de 2000 a 2018, destacam-se alguns documentos anteriores a esta data. Assim, após a Revolução de 25 de abril de 1974 iniciou-se uma fase política democrática, que se preocupou em passar para a área da educação a ideologia democrática, substituindo a anterior ideologia doutrinadora por uma de natureza mais emancipadora e crítica. Um outro momento preponderante para o desenvolvimento da educação para a cidadania foi a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, uma vez que houve necessidade de se adaptar o sistema educativo à nova realidade social e política. Nesta altura, em 1986, destaca-se a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo que, nesta área, reforçou a ideia do contributo da educação para a identidade nacional, para a fidelidade à matriz histórica de Portugal e para o desenvolvimento da personalidade, do caráter e da cidadania (Diário da República, 1986). Neste ano de 1986 destaca-se, também, a criação da área da Formação Pessoal e Social, em que um dos objetivos centrais é a promoção de cidadãos livres, ativos e críticos (Ribeiro et al., 2014).

A partir do ano 2000, de entre a legislação produzida salienta-se, em 2011, o Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril, que cria a disciplina de Formação Cívica, na matriz dos cursos científico-humanísticos, orientada para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para

a saúde e para a sexualidade (Diário da República, 2011). Destaca-se, também, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos e define uma abordagem transversal da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares, não sendo esta imposta como disciplina obrigatória (Diário da República, 2012). O Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, procede a alguns ajustamentos ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alargando a integração da educação para a cidadania ao 1.º ciclo do ensino básico como área transversal (Diário da República, 2013). O Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, cria o grupo de trabalho de educação para a cidadania, cuja missão é conceber *A Estratégia para a Educação para a Cidadania*, para ser implementada nas escolas do ensino público com o objetivo de incluir competências e conhecimentos sobre cidadania em todos os graus de ensino (Diário da República, 2016). Por último, registe-se o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que regula a implementação da disciplina Cidadania e Desenvolvimento (Diário da República, 2018).

3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Este estudo analisou a evolução da política da educação para a cidadania a nível supranacional e nacional, através dos principais documentos oficiais produzidos pela União Europeia, Conselho da Europa, UNESCO e pelo Ministério da Educação de Portugal, desde o ano 2000 até 2018. A estratégia adotada utilizou duas vias com leitura paralela: *i)* Mapeamento dos principais instrumentos legais e linhas orientadoras e *ii)* Análise crítica do conteúdo, identificando a conceção da cidadania presente nos vários documentos.

Para a análise optou-se pela realização de um estudo qualitativo, recorrendo-se à análise documental como técnica de recolha de dados. Para a recolha dos dados foram utilizadas fontes *online* e *in loco* e a análise de conteúdo como instrumento de recolha, com recurso à ferramenta de software RQDA para tratamento dos dados (Estrada, 2017). No âmbito da análise de conteúdo pode classificar-se este como um estudo estrutural, uma vez que o objetivo era a análise de ocorrências, procurando-se evidenciar a regularidade das palavras-chave 'educação para a cidadania', 'educação cívica' e 'educação democrática', bem como das características associadas às diferentes conceções de cidadanias mencionadas anteriormente. Para a categorização, embora tendo por base o quadro de referência teórico, que serviu para a primeira exploração do material, optou-se pelo procedimento aberto, em que a construção do plano das categorias partiu da análise (Amado, 2014). A categorização realizou-se em dois momentos. No primeiro momento identificaram-se os documentos e os recortes relativos às palavras-chave 'educação para a cidadania', 'educação cívica' e 'educação democrática', que se constituíram como as categorias. No segundo momento, identificaram-se as caraterísticas das conceções da cidadania, dentro dos recortes que se constituíram como os indicadores, os quais definiram as subcategorias.

4. RESULTADOS

Relativamente à União Europeia, as fontes utilizadas foram os Arquivos Históricos da União Europeia e o Eurlex. Devido ao volume de documentação produzida pela União Europeia e alguns tipos de documentos não serem considerados tão relevantes, em termos jurídicos, para a concretização das políticas e medidas, foram selecionados os seguintes: Proposta para uma Decisão, Proposta para uma Recomendação, Proposta para uma Regulação, Proposta para um Ato; Relatório; Resolução; Documento de trabalho do *staff* e Livro Branco. A pesquisa dos documentos resultou num total de 79 documentos com a palavra-chave 'educação para a cidadania', 153 com 'educação cívica' e 8 com 'educação democrática', que se definiram como categorias. Destes documentos, e considerando os tipos de documentos selecionados, foram analisados os seguintes: 35 documentos com 'educação para a cidadania', 53 com 'educação cívica' e 7 com 'educação democrática'. Esta primeira análise permitiu-nos concluir o seguinte: *i)* Observa-se, no total, uma maior produção de documentos com educação cívica e um aumento da produção de documentos com educação para a cidadania ao longo do tempo (de 2000 a 2018); *ii)* A produção de documentos com educação cívica não diminuiu porque houve um aumento da produção de documentos com educação para a cidadania, concluindo-se, assim, que há uma maior produção total de documentos nesta temática; *iii)* Observa-se um aumento da produção de documentos em 2006, 2008, 2012, 2013 e 2018, sugerindo uma influência dos documentos orientadores mencionados no quadro de referência teórico.

Após esta primeira fase analisaram-se os recortes de cada categoria e definiram-se as subcategorias, através dos indicadores identificados. Assim, cada categoria – educação para a cidadania, educação cívica e educação democrática – desdobrou-se nas seguintes subcategorias: cidadania ativa, cidadania democrática, cidadania europeia, cidadania global e cidadania, desenvolvimento sustentável e direito. A subcategoria cidadania ativa – tendo por base, para além do quadro de referência teórico, a definição de cidadania ativa da União Europeia – é identificada pelos seguintes indicadores: cidadania ativa, construção comunitária, inclusão, entendimento intercultural, respeito pela diferença, coesão social, integração social e tolerância. A subcategoria cidadania democrática foi identificada pelos seguintes indicadores: pensamento crítico, democracia, participação democrática, eleições, participação eleitoral, vida política, participação política, direitos políticos, protesto e voto/votar. A subcategoria cidadania europeia foi identificada pelos seguintes indicadores: cidadania europeia e valores europeus. A subcategoria cidadania global foi identificada pelo indicador cidadania global. A subcategoria desenvolvimento sustentável foi identificada pelos seguintes indicadores: desenvolvimento sustentável e ambiente. E, por fim, a subcategoria direitos foi identificada pelos seguintes indicadores: direito/direitos, direitos de cidadania e nacionalidade. Esta fase da análise permitiu concluir o seguinte: *i)* Ao longo do tempo observa-se uma frequência da maioria dos indicadores analisados, com a exceção dos indicadores *pensamento crítico*, *protesto* e *participação eleitoral*, que aparecem mais tardiamente, a partir de 2015, podendo sugerir a influência dos documentos produzidos após a Declaração de Paris de 2015, inclusive (União Europeia, 2015).

Relativamente aos resultados da UNESCO, e embora esta organização seja autora de uma vasta literatura orientadora sobre a cidadania global, o volume de documentação produzido é menor, comparativamente com a União Europeia. Como esta análise se restringiu à documentação oficial e legal, por se considerar com maior peso e poder de influência, os tipos de documentos analisados foram os seguintes: Resoluções/Decisões, Conferências e Recomendações. Então, no total foram analisados 61 distribuídos pelas categorias da seguinte forma: na categoria 'educação para a cidadania' 28, na categoria 'educação cívica' 15 e na categoria 'educação democrática' 18. A subcategoria cidadania ativa foi identificada pelos seguintes indicadores: cidadania ativa, inclusão, entendimento intercultural, coesão social e tolerância. A subcategoria cidadania democrática foi identificada pelos seguintes indicadores: democracia; participação democrática, eleições e voto/votar. A subcategoria cidadania global foi identificada pelo indicador cidadania global. A subcategoria desenvolvimento sustentável foi identificada pelos seguintes indicadores: desenvolvimento sustentável e ambiente. E, por fim, a subcategoria direitos foi identificada pelos indicadores direito/direitos.

Com esta análise pode concluir-se que os indicadores que se verificam com maior frequência são, claramente, direito/direitos, ambiente, desenvolvimento sustentável e cidadania global, sugerindo uma maior relação com as conceções de cidadania adaptativa/pessoalmente responsável e a cidadania individualista/participativa/consensual. Os indicadores com menor frequência são: eleições, voto/votar e, curiosamente, entendimento cultural. Os indicadores da subcategoria cidadania democrática e da cidadania ativa são os menos frequentes.

Relativamente ao Conselho da Europa e, à semelhança da pesquisa realizada para a UNESCO, forma analisadas Recomendações, num total de 9 dentro da categoria 'educação para a cidadania', 3 Recomendações para categoria 'educação cívica' e 15 para a categoria 'educação democrática'. A subcategoria cidadania ativa foi identificada pelos seguintes indicadores: tolerância, coesão social e inclusão. A subcategoria cidadania democrática foi identificada pelos seguintes indicadores: voto, justiça social e pensamento crítico. A subcategoria desenvolvimento sustentável foi identificada pelos seguintes indicadores: desenvolvimento sustentável e ambiente. E, por fim a subcategoria direitos foi identificada pelos indicadores direito/direitos. Os indicadores mais frequentes são, claramente, os direitos/direito e pensamento crítico. Estes resultados confirmam ao trabalho desenvolvido pelo Conselho no âmbito da educação para a cidadania democrática e os para os direitos humanos, com foco, nos direitos humanos e na democracia. Inversamente à União Europeia, constatou-se uma maior produção de documentos com 'educação democrática' do que com 'educação cívica'.

Por fim, e relativamente a Portugal, a fonte utilizada foi o Diário da República Eletrónico e, à semelhança da pesquisa realizada para a União Europeia, não foram analisados todos os tipos de documentos, mas os seguintes: Decreto-Lei, Despacho, Lei e Portaria. Dentro destes tipos foi encontrado um total de 63 documentos dentro da categoria 'educação para a cidadania', 32 dentro da categoria 'educação cívica' e 3 dentro da categoria 'educação democrática'. Contudo, para análise foram utilizados os mesmos indicadores e apenas se conseguiu identificar a subcategoria cidadania ativa com os indicadores cidadania ativa e inclusão. A subcategoria

desenvolvimento sustentável foi identificada pelo indicador ambiente. E, por fim, a subcategoria direitos foi identificada pelos indicadores direito/direitos e direitos de cidadania. O número de documentos encontrados com os indicadores em análise foi muito reduzido, o que não permitiu chegar-se a conclusões sobre tendências, ou fazer comparações com as outras entidades.

5. CONCLUSÕES

De um modo geral, este estudo permitiu concluir que as políticas da educação para a cidadania têm sido alvo de uma atenção crescente, por parte dos atores políticos, ao longo do tempo. No entanto, confirma-se o empenho por parte do Conselho da Europa e da UNESCO. O Conselho da Europa está mais voltado para a educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos e a UNESCO mais empenhada com a educação para a cidadania global. A União Europeia preocupou-se mais com a integração da dimensão europeia nos sistemas curriculares dos Estados-Membros e com a cidadania ativa, mas nem sempre alcançou a concretização desejada. Por outro lado, a ligeira atenção dada às medidas sobre a educação para a cidadania nas Estratégia de Lisboa, em 2000, e na Estratégia 2020, em vigor desde 2010, dada a sua importância orientadora para o desenvolvimento da União Europeia, também poderá ter contribuído para o tímido desenvolvimento, implementação e consolidação da educação para a cidadania.

As conceções de cidadania que se conseguiram identificar como dominantes, durante o período em análise, foram a cidadania adaptativa, ou pessoalmente responsável, a individualista ou participativa, e a cidadania consensual democrática geral. A conceção da cidadania adaptativa, porque inclui os objetivos obediência, boas maneiras, autodisciplina. A conceção da cidadania pessoalmente responsável, porque pressupõe que os cidadãos devem ter bom caráter, ser honestos, responsáveis e membros da comunidade respeitadores da lei. A cidadania individualista, porque inclui objetivos como a formação da opinião pessoal e o aprender a lidar com críticas. A cidadania participativa, porque enfatiza a participação ativa e assunção de posições de liderança, dentro dos sistemas estabelecidos e das estruturas comunitárias. E a cidadania consensual, porque valoriza o envolvimento cívico na forma de voluntariado, tolerância, respeito pela diversidade e a não violência.

Entre os resultados salienta-se, também, a introdução de características da cidadania crítico-democrática, ou orientada para a justiça, nos documentos mais recentes, mais particularmente a partir de 2015, o que sugere que possa haver uma influência da Declaração de Paris, de 17 de março de 2015. Assim, entende-se poder estar a acontecer uma mudança de paradigma na evolução das políticas da educação para a cidadania da União Europeia que passa a incluir as caraterísticas destas conceções mais políticas da cidadania.

Pode estabelecer-se, aqui, uma relação entre estas conceções mais presentes nestes documentos e as conceções que, também, têm sido mais desenvolvidas na educação, ao longo do tempo. A necessidade identificada pelos autores mencionados, para se desenvolver, também, as conceções mais políticas da cidadania na educação poderá, agora, receber maior apoio por parte dos atores políticos.

Relativamente à UNESCO, os resultados da análise permitiram confirmar as prioridades da UNESCO com a educação para a cidadania global e para os direitos humanos, podendo identificar-se uma associação com a conceção da cidadania adaptativa ou pessoalmente responsável e da cidadania consensual.

Quanto ao Conselho da Europa, os resultados da análise sugerem a confirmação do trabalho desenvolvido no âmbito da educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos. As conceções de cidadania mais identificadas são a cidadania adaptativa, ou pessoalmente responsável, a individualista e a cidadania crítico-democrática, ou orientada para a justiça.

Por fim, em Portugal, a documentação sobre educação para a cidadania produzida é muito reduzida, sugerindo pouca atenção política no seu desenvolvimento, implementação e consolidação, confirmando, assim, o referido no ponto 2.3., quando se apresenta a evolução histórica da política da educação para a cidadania em Portugal, marcada por longos períodos de ausência de medidas e políticas. No entanto, tomando por base os poucos documentos de referência recentes, consegue-se confirmar a mesma tendência na adoção das conceções da cidadania.

Para finalizar, os resultados do estudo sobre a União Europeia e sobre Portugal – que de entre as quatro entidades em análise são as que detêm poder legislativo – permitiram chegar a um possível entendimento sobre a causa do débil desenvolvimento, implementação e

consolidação da educação para a cidadania, ao longo do tempo, mas identifica-se, agora, um ponto positivo de viragem, não apenas pela maior atenção prestada mas, também, pela adoção das caraterísticas mais políticas da cidadania na documenção política.

REFERÊNCIAS

Amado, J. (Org.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Comissão das Comunidades Europeias (1993). *Livro Verde sobre sobre a Dimensão Europeia na Educação*, Pub. L. No. COM(93) 457.

Commission of the European Communities (2003). *Communication from the Commission - Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe*, Pub. L. No. COM(2002) 779.

Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, Pub. L. No. Recommendation CM/Rec(2010)7.

Council of Europe (2017). *Learning to Live Together: a Shared Commitment to Democracy - Conference on the Future of Citizenship and Human Rights Education in Europe Strasbourg*, 20 – 22 June 2017, Pub. L. No. DGII/EDU/CIT (2017) 7 / DDCP-YD/ETD.

Council of Europe (sem data). Pestalozzi Programme. Consultado em novembro, 2018, em www.coe.int/en/web/pestalozzi/home.

Council of the European Union (1963). *Council Decision of 2 April 1963 laying down general principles for implementing a common vocational training policy*, Pub. L. No. 63/266/EEC.

Council of the European Union (2015). *Council Resolution on encouraging political participation of young people in democratic life in Europe*, Pub. L. No. 2015/C 417/02.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129 - I Série (pp. 3476-3491).

Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril. Diário da República n.º 70 - I Série (pp. 2097-2126).

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 - I Série (pp. 2928-2943).

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131 - I Série (pp. 4013-4015).

Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio. Diário da República n.º 90 - II Série (p. 14676).

Eidhof, B. B., Dam, G. T. t., Dijkstra, A. B., & Werfhorst, H. G. v. d. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education Citizenship and Social Justice*, *11*(2), 114-129. https://doi.org/10.1177/1746197915626084.

Estrada, S. (2017). Qualitative Analysis Using R: A Free Analytic Tool. *The Qualitative Report*, *22*(4). Obtido de https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss4/2.

Keating, A., Ortloff, D. H. & Philippou, S. (2009). Introduction: Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, *41*(2), 145-158. Obtido de https://doi.org/10.1080/00220270802485063.

Kerr, D. & Lopes, J. (2006). *Implementation and outcomes of the '2005 European Year of Citizenship through Education' 'Learning and Living Democracy'* (No. DGIV/EDU/CAHCIT 11). Strasbourg.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/86 - I Série A (pp. 3067-3081).

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, *14*(3), 12-31.

UNESCO (2001). *International Conference on Education 46th session - Final report*. Geneva.

UNESCO (2004). *International Conference on Education 47th session - Final report*. Geneva.

UNESCO (2008). *International Conference on Education 48th session - Final report*. Geneva.

União Europeia (2000). *Conselho Europeu extraordinário de Lisboa (março de 2000): para uma Europa da inovação e do conhecim*ento.

União Europeia (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, Pub. L. No. 2006/962/CE.

União Europeia (2010). Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.

União Europeia (2015). A Declaração sobre a promoção da cidadania e dos valores comuns da liberdade, tolerância e não-discriminação através da educação, adotada na reunião informal dos Ministros da Educação da União Europeia realizada em Paris, a 17 de março de 2015.

União Europeia (2016). Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre a prevenção da radicalização que conduz ao extremismo violento, Pub. L. No. 2016/C 467/02.

Veugelers, W. (2007). Creating Critical-Democratic Citizenship Education: Empowering Humanity and Democracy in Dutch Education. *A Journal of Comparative Education*, *37*(1), 105-119. https://doi.org/10.1080/03057920601061893.

Veugelers, W., & Kat de, E. (2003). Moral Task of the Teacher According to Students, Parents and Teachers. *Educational Research and Evaluation*, *9*(1), 75-91.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, *41*(2), 237-269.

087. O CONCEITO DE CIDADANIA NA COMPLEXIDADE CULTURAL HODIERNA: REVISITAÇÃO DOS CONCEITOS DE CIDADANIA, EDUCAÇÃO E CULTURA

Sílvia Raquel Pereira

Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (PORTUGAL), rpereira@ipca.pt

Resumo

A crescente complexidade cultural constitui um novo desafio educativo. Neste trabalho, procuramos analisar as principais repercussões desta complexidade na definição do conceito de cidadão. A complexidade cultural atual exige-nos um repensar do nosso imaginário social e do papel da educação na construção desse imaginário. A educação para a cidadania tem suscitado inúmeros debates, nomeadamente no que se refere à ligação entre cidadania e cultura e a ênfase a dar aos dois polos da cidadania: indivíduo e comunidade. Destacam-se duas tradições de pensamento de educação para a cidadania: liberalismo e comunitarismo. A relação cidadania-educação-cultura, que opõe os liberalistas aos comunitaristas, desenvolveu-se fundamentalmente no âmbito dos Estados-Nação. As debilitações desta configuração política, bem como os movimentos transnacionais de diversa ordem, evidenciaram a necessidade de formar cidadãos preparados para estar, pensar e agir além das fronteiras nacionais. Neste contexto, começa a destacar-se uma nova perspetiva relativamente ao conceito de cidadão, o cosmopolitismo, afirmando a necessidade de uma educação para uma cidadania global.
A construção da identidade enquanto cidadão deverá ser desenvolvida tendo como referência, conjuntamente, o papel do indivíduo no contexto territorial/local e o seu papel no contexto territorial/mundial. Num contexto cultural complexo, de um cidadão se espera a capacidade de conjugar estas duas dimensões e estabelecer um duplo compromisso: com o que o rodeia e com a humanidade.

Palavras-chave: globalização, cidadania, cidadania mundial, cosmopolitismo.

Abstract

Growing cultural complexity is a new educational challenge. In this work, we try to analyze the main repercussions of this complexity in the definition of the concept of citizen.The current cultural complexity demands a rethinking of our social imaginary and the role of education in the construction of this imaginary. Citizenship education has been the subject of numerous debates, particularly with regard to the link between citizenship and culture and the emphasis on the two poles of citizenship: individual and community. Two traditions of thinking about education for citizenship stand out: liberalism and communitarianism. The citizenship-education-culture relationship, which opposes liberalism to communitarianism, has developed fundamentally within the framework of nation-states. The weaknesses of this political configuration, as well as the transnational movements of diverse order, have evidenced the need to educate citizens prepared to stand, think and act beyond national borders. In this context, a new perspective regarding the concept of citizen, cosmopolitanism, begins to stand out, affirming the need for an education for a global citizenship.
The construction of identity as a citizen should be developed with reference, jointly, to the role of the individual in the territorial / local context and his role in the territorial / global context. In a complex cultural context, a citizen is expected to be able to combine these two dimensions and establish a double commitment: with his surroundings and with humanity.

Keywords: globalization, citizenship, global citizenship, cosmopolitanism.

1. INTRODUÇÃO

A crescente complexidade cultural, fruto particularmente do fenómeno da globalização e suas repercussões, constitui na atualidade um desafio em termos educativos. Assumindo-se como "um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo" (Sousa Santos, 2001, p.32), este fenómeno tem sido alvo de inúmeros debates. Independentemente da dimensão enfatizada ou das diferentes análises que suscita, parece consensual o reconhecimento de que se trata de um fenómeno multidimensional, complexo, célere e irreversível (Beck, 1998; Cohen, 2005; Giddens, 2000; Gimeno Sacristán, 2008; Melo, 2002).

Sousa Santos (2001, 2004, 2006) identifica três grandes contradições deste período histórico que espelham a sua complexidade. A primeira contradição é entre globalização e localização, já que, à medida que as interações se intensificam a nível global e tornam as relações sociais cada vez mais desterritorializadas, se observa também um movimento aparentemente oposto do surgimento de novas identidades locais, regionais e nacionais, que reivindicam o direito às raízes. A segunda contradição diz respeito ao papel do Estado. Destarte, se por um lado o Estado parece evidenciar alguma fragilidade na sua capacidade de regular a vida social, por outro continua a ser a entidade política central. Por último, a terceira contradição refere-se ao modo de encarar a globalização, já que, se para uns a globalização arrasta consigo a energia incontestável e imbatível do capitalismo, para outros, a mesma é encarada como uma nova oportunidade para promover a solidariedade transnacional e encetar as lutas anticapitalistas.

No seguimento destas considerações, este trabalho procura analisar as repercussões da crescente complexidade cultural no conceito de cidadão, evidenciando as principais tradições de pensamento no que concerne a educação para a cidadania e o surgimento da perspetiva atual da cidadania global.

2. A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADÃO

A conceção mais comum de cidadão dirá respeito à relação que se estabelece entre um indivíduo e uma determinada comunidade, territorialmente definida. Refere-nos também o senso comum que o indivíduo deve ser ativo na comunidade e é detentor de direitos e deveres. Uma simples pesquisa pela definição do conceito, permite verificar que a mesma se poderá apresentar em torno de vários sentidos mais abrangentes, dos quais destacamos: 1) indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos; 2) na Grécia antiga, indivíduo que desfrutava do direito de participar na vida política da cidade, o que era vedado à mulher, ao estrangeiro e ao escravo; 3) indivíduo nascido em território romano e que gozava da condição de cidadania; 4) cidadão do mundo ou do Universo: indivíduo que coloca as suas obrigações para com a humanidade acima dos interesses do seu país. Desta simples pesquisa, facilmente depreendemos que: a) o conceito de cidadão é um conceito histórico e, por isso, foi evoluindo ao longo do tempo; e b) o conceito de cidadão poderá ser mais amplo do que a ideia de relação, mediada por direitos e deveres, de um indivíduo com um Estado num território bem definido. A fim de entendermos este conceito e o seu significado na atualidade, será pertinente empreendermos uma breve resenha histórica da sua evolução.

O conceito de cidadão começou a formar-se particularmente na Grécia Antiga. Neste contexto, considerava-se cidadão todo o habitante de uma cidade-estado e com direito de participação na vida pública, exceção feita à mulher, ao comerciante, ao artesão, ao estrangeiro e ao escravo. O estatuto de cidadão era assim acessível apenas a uma minoria da população, já que, para além de excluir os grupos supracitados, limitava o estatuto a homens atenienses ou filhos de atenienses com idade superior a 21 anos (que não tivessem mais nenhum tipo de atividade), permitindo a apenas estes o direito de propor, aprovar leis e decidir sobre o rumo da sociedade. O estatuto de cidadão estava desta forma vinculado à possibilidade de exercer um direito político por parte de um grupo bastante restrito da sociedade.

Na Roma antiga, o conceito de cidadão encontrava-se vinculado a um conjunto de privilégios que eram atribuídos aos homens livres, sendo de destacar neste contexto que nem todos os homens livres eram detentores de cidadania. Assim, a participação em atividades político-administrativas, bem como a ocupação de determinados cargos, era limitada àqueles que gozavam de uma cidadania ativa, que lhes conferia um conjunto de privilégios, entre os quais

o direito a possuir e transmitir propriedade, a proceder a uma ação legal, o direito de voto nas assembleias, etc.

Seria particularmente com a Revolução Francesa que o conceito de cidadania começaria a aproximar-se da definição liberal atual e passaria a associar-se aos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade. Com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, estabelece-se a igualdade de todos perante a lei e um conjunto de direitos e deveres a cumprir relativamente ao Estado.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, ratificada pouco após a II Guerra Mundial, atribui-se a igualdade entre todos os cidadãos, independentemente da sua nacionalidade, raça, etnia, sexo, religião, convicção política, etc., pelo que os direitos do cidadão passam a ser de aplicabilidade mundial e não limitados pelas fronteiras de um determinado espaço. Isto constitui um marco importante na evolução da cidadania, já que "ao deixar de ser considerada unicamente nacional, a cidadania pode deixar de ser exclusiva e incompatível com outras cidadanias" (Araújo, 2008, p. 82).

Como podemos verificar, o conceito de cidadania foi sofrendo alterações ao longo do tempo, pelo que se trata de "um conceito de natureza aberta e expansiva que não tem um significado único, o que obriga a uma constante redefinição de acordo com as circunstâncias" (Martins, 2006, p. 99). A sua evolução esteve sempre dependente do contexto da época e das reivindicações que foram sendo feitas, no sentido de uma maior liberdade e igualdade para todos. A análise da sua evolução histórica permite-nos reconhecer a sua contextualidade e abre-nos a possibilidade de novos significados. Face a este reconhecimento, urge questionar que cidadão pretendemos nos dias de hoje e para que sociedade. O conceito de cidadania está associado ao aparecimento dos Estados modernos que apresentam alguma debilidade, particularmente devido à sua integração num espaço transnacional. Por outro lado, a crescente complexidade cultural apresenta novos desafios a um conceito a que, no âmbito dos Estados-Nação, se associava a unidade e homogeneidade dos mesmos. Todas estas circunstâncias contribuem para que atualmente se discutam novas reconfigurações da cidadania ou, como afirmam Janela Afonso e Lucio-Villegas (2007), estejamos perante "cidadanias em transição".

2.1. A relação cidadania-educação-cultura

A necessidade de refletirmos sobre cidadania no âmbito da discussão educativa decorre da estreita ligação entre este conceito e educação, na medida em que as questões sobre que tipo de cidadão e sociedade desejamos trazem inevitavelmente repercussões a nível educativo. Assumimos assim que "a cidadania constitui um grande projeto a partir do qual surge uma agenda de problemas para considerar a partir da educação" (Gimeno Sacristán, 2003). Gimeno Sacristán (2003) evidencia a interdependência entre cidadania e educação e aponta cinco razões que estão na origem dessa relação: (1) a cidadania e a educação apoiam-se enquanto narrativas de progresso, já que a educação contribui para a construção do cidadão a fim de que a participação na vida democrática faça parte de uma cultura enraizada na mente e nos corações dos cidadãos; (2) a cidadania proporciona um modelo de referências, normas e valores segundo o qual a educação deve ser pensada e realizada; (3) a cidadania é "uma forma de ver, entender e aspirar a algo na educação" (Gimeno Sacristán, 2003, p. 193), uma metáfora poderosa para guiar o desenvolvimento dos destinatários da educação; (4) face aos desafios que enfrenta no contexto da globalização, a cidadania necessita de novos modelos de pensamento e outros de relações sociais de forma a gerar uma cultura contra hegemónica; e (5) sem a educação a participação social será sempre limitada, pelo que a educação é uma condição indispensável para promover a inclusão social dos indivíduos nas sociedades complexas.

A cidadania é, deste modo, um projeto de cultura social (Gimeno Sacristán, 2003), sobre o qual, particularmente no contexto de crescente complexidade cultural, surgem inúmeros debates. Um dos debates mais pertinentes no contexto atual relaciona-se com a ligação entre cidadania e cultura e a ênfase a dar aos dois polos da cidadania: indivíduo e comunidade. Destacam-se na educação para a cidadania duas tradições de pensamento opostas, consoante se considere que o foco deve ser colocado no indivíduo ou na comunidade: liberalismo e comunitarismo.

2.1.1. Liberalismo e comunitarismo: a possibilidade de um diálogo

A abordagem liberal de cidadania é a que tem vigorado na maior parte das democracias ocidentais a partir da II Guerra Mundial. Os liberais atribuem primazia ao indivíduo e aos seus

direitos fundamentais, considerando que as relações sociais e as tradições culturais devem acomodar-se num segundo plano. Nesta perspetiva, o liberalismo prioriza o indivíduo, a liberdade, a igualdade, o universalismo, a neutralidade das instituições, etc., contra o autoritarismo e o fundamentalismo.

Por seu lado, o comunitarismo começou a destacar-se particularmente com o enfraquecimento do Estado liberal. Ao mesmo tempo que as movimentações transnacionais começam a tornar-se frequentes, também frequente se torna a reivindicação de que os laços que mantemos com a nossa comunidade são um elemento central da organização social, fazendo assim parte da nossa própria identidade. Como nos diz Touraine, "quanto mais difícil é definir-se como cidadão ou trabalhador nesta sociedade globalizada, mais é tentador definir-se pela etnia, pela religião ou pelas crenças, pelo género ou pelos costumes, todos definidos como comunidades culturais" (1998, p. 51)**.** Segundo a perspetiva comunitária de cidadania, esta alude automaticamente à comunidade à qual se pertence. Segundo os comunitaristas, a ligação entre o indivíduo e a comunidade é determinante na sua identidade, pelo que deve ser dada primazia ao contexto cultural. Para este grupo, o fundamental é preservar a coletividade. A comunidade enquanto forma de organização social deve ser respeitada e valorizada, pelo que as relações que o indivíduo mantém com todos ao seu redor, que se unem por ligações religiosas, culturais, afetivas, são prioritárias.

O liberalismo e o comunitarismo são duas posições que se repercutem no papel exigido à educação, no respeitante à construção do cidadão e à sua participação na comunidade. Assim, se o liberalismo entende que a educação se deve centrar no indivíduo, o comunitarismo exige-lhe uma formação voltada para a manutenção dos laços coletivos. Há que reconhecer que ambas as posições se apresentam como incompletas, já que indivíduo e comunidade são dois polos que se complementam e uma educação que enfatize um dos polos em detrimento do outro será sempre incompleta.

Pensamos que, no que concerne ao papel da educação relativamente à educação para a cidadania, o ideal será procurar conciliar estas duas perspetivas, o que depende do reconhecimento da complementaridade dos direitos políticos, económicos, sociais e culturais. Nesta perspetiva, "os direitos políticos, de um lado, e os direitos sociais e culturais do outro, são complementares. Quando há um afastamento desta conceção aberta dos direitos, está-se a alimentar uma oposição artificial e perigosa entre um liberalismo portador de desigualdade e um comunitarismo obcecado pela procura de identidade e da homogeneidade" (Touraine, 2005, pp. 203-204). Pretende-se, desta forma, uma redefinição do conceito de cidadania. Como nos diz Barbosa (2006, p. 55),

> A noção tradicional de cidadania tem de dar lugar a uma outra – mais aberta e mais complexa – por forma a reconhecer o pluralismo cultural das sociedades (estipulando direitos diferenciais para todos os grupos) e ao mesmo tempo articular esse reconhecimento com a necessidade de vincular todas as coletividades culturais a princípios e a direitos comuns de cidadania, como é o caso dos direitos individuais universais resultantes das sucessivas declarações que se foram produzindo desde a primeira modernidade. Assim, procura-se um equilíbrio entre o respeito das culturas em presença no espaço público e a aceitação de um corpo de princípios federadores – única possibilidade de vivermos juntos na diferença e com os diferentes.

A discussão sobre a relação cidadania-educação-cultura, que opõe os liberalistas aos comunitaristas, tem-se desenvolvido particularmente no âmbito dos Estados-Nação, ou seja, dentro de um marco territorial bem definido pelas fronteiras nacionais. No entanto, esta configuração política encontra-se debilitada, particularmente pela participação em espaços transnacionais que lhe retira alguma centralidade política. Os movimentos transnacionais de diversa ordem evidenciaram a capacidade de estar, pensar e agir muito além das fronteiras nacionais. Começa, então, a destacar-se uma nova perspetiva relativamente ao conceito de cidadão, a de cidadão do mundo, e ao papel da educação para a cidadania, com a possibilidade de considerarmos uma cidadania mundial.

2.1.2. O cosmopolitismo ou cidadania global

A recuperação do velho ideal histórico de cosmopolita, enquanto visão educativa, surge na sequência da complexa rede de relações transnacionais da sociedade atual, crescente movimentação entre e além-fronteiras, bem como do poder dos meios de comunicação globais,

que constantemente nos relembram que não estamos sozinhos no mundo nem somos alheios ao que no resto dele se passa. É esta consciência coletiva que tem propiciado a visão de uma cidadania mundial, segundo a qual os nossos direitos e deveres ultrapassam as fronteiras nacionais e o nosso território passa a ser o Mundo. Esta perspetiva, questiona "o ´ser cidadão` na salvaguarda dos seus direitos baseado no Estado e nos limites territoriais" (Martins, 2006, p. 86) e exige da educação a preparação de cidadãos para uma sociedade-mundo (Morin, 2004). Evidentemente que tal conceção de cidadania nos poderá parecer "um ideal estranho", já que a ideia dela nos liga diretamente a uma determinada comunidade política (Cortina, 2005). Há que a encarar como sendo um ideal e, como tal, pode constituir uma direção a seguir, já que "só projetos capazes de gerar ilusão, projetos realistas por estarem entranhados no ser pessoa, podem ser bem sucedidos" (Cortina, 2005, p. 252). O ideal de cidadania mundial, impele-nos para o conjunto dos seres humanos numa única comunidade, ideal aliás que tem estado já na base de inúmeras ações, como o voluntariado internacional, a ajuda humanitária, a proteção dos refugiados, a ação de organizações internacionais etc. Trata-se de desenvolver laços não apenas com aquele que 'me' é próximo fisicamente, mas com todos aqueles que são próximos de 'mim' pela sua própria condição de humanos. Assim, "para ser hoje um bom cidadão de qualquer comunidade política é preciso satisfazer a exigência ética de ter por referência os cidadãos do mundo" (Cortina, 2005, p. 255).

Desta perspetiva partilha Nussbaum (1999), para quem a educação para a cidadania terá de ser uma educação para o cosmopolitismo, ou seja, uma educação para a cidadania mundial. A autora entende que a ênfase numa educação cosmopolita facilitará a convivência na sociedade pluralista atual, sustentando-se em torno de quatro argumentos:

1) A educação cosmopolita permite-nos aprender mais sobre nós mesmos. A educação centrada numa única cultura tenderá a limitar a visão que temos da realidade, tornando-nos ignorantes acerca de nós mesmos. Só através do conhecimento e contraste com outras culturas, poderemos ultrapassar a sensação de que a nossa forma de vida é a única existente, encarando-a assim como "natural";
2) Avançamos na resolução de problemas que exigem a cooperação internacional. Numa época em que a interdependência entre nações se torna evidente e cada vez mais se exige a colaboração na resolução de problemas que a todos afetam, a educação deverá incentivar o respeito e o conhecimento de outras culturas e tradições, para que o diálogo global possa ocorrer;
3) Reconhecemos obrigações morais reais para com o resto do mundo, que de outra forma passariam despercebidas. Só uma educação para a cidadania baseada no cosmopolitismo nos fará conscientes da nossa obrigação moral relativamente aos outros. É o reconhecimento de que fazemos parte de uma mesma humanidade, em que todos são iguais e têm os mesmos direitos, que nos permite desenvolver a consciência de que somos moralmente responsáveis pela mesma, pelo que qualquer decisão política ou económica deverá considerar a igualdade e os direitos de todos;
4) Elaboramos argumentos sólidos e coerentes baseados nas distinções que estamos dispostos a defender. Na sociedade multicultural em que vivemos, o respeito pelo outro no seio de uma nação enfraquece-se, caso não se contemple, através da educação, um respeito mundial mais amplo, mais além das próprias fronteiras.

Para Morin (2004, p. 107), a educação para a era planetária, ou para uma sociedade-mundo, terá de assentar em seis eixos estratégicos: (1) eixo conservador/revolucionante, que exige conservar a sabedoria do passado e, simultaneamente, criar as condições para que a humanidade se realize enquanto tal; (2) progresso/resistência, já que o progresso da hominização exige a resistência à barbárie; (3) desenvolvimento, conceito que necessita ser repensado no sentido de desenvolvimento humano; (4) articulação entre passado, presente e futuro, de forma a que as três instâncias sejam respeitadas igualmente; (5) política da complexidade, que permitirá articular os problemas de qualquer contexto com o contexto planetário; e (6) civilizar a civilização, através da reflexão sobre as riquezas e as fraquezas da civilização ocidental, procurando superar os obstáculos produzidos pelas estruturas burocráticas e pela institucionalização de políticas unidimensionais.

O que pretendemos realçar com esta reflexão sobre o conceito de cidadania é que, no mundo atual, urge refletir sobre o ideal de cidadão que deve guiar a nossa ação e a nossa prática educativa. Fará sentido, questionamos nós, num mundo que é cada vez mais simultaneamente local e global, restringirmos o conceito de cidadão a um estatuto meramente jurídico limitado por fronteiras? Ou atrever-nos-emos a alargar os nossos horizontes e a considerar que o cidadão pode, e deve, construir a sua identidade tendo por referência, conjuntamente, o seu papel no

contexto local e o seu papel no contexto mundial? Não se trata aqui de enfatizarmos um contexto (territorial/local) ou outro (territorial/mundial). Trata-se de considerar que a nossa identidade exige um equilíbrio entre os dois polos. Destarte:

> O conhecimento e apego pela identidade própria não devem implicar uma aceitação cega da própria herança, isenta de uma perspetiva crítica, mas também não isenta de que se possa produzir uma ´adesão mais profunda de cada um à sua própria tradição` (Parra, 2011:22). Para isso, o conceito de cosmopolitismo tem de ser reforçado nas sociedades multiculturais de tal forma que acomode tanto a abertura ao novo como a lealdade reflexiva ao próprio. Ou seja, embora não sejam aceitáveis abordagens dogmáticas, tal não implica excluir todo e qualquer vínculo local, que recebe influência externa mas conserva características determinadas – ainda que não necessariamente imutáveis – pela sua herança cultural. Ademais, este sentido do local evita que o cosmopolitismo derive num nomadismo que lhe impeça de ter um sentido de responsabilidade moral, isto é, um compromisso estável com algo. (Fuentes, 2014, pp. 69-70)

Trata-se de reconhecer que o nosso papel no mundo é também, simultaneamente, local e global. De um cidadão hoje se espera a capacidade de conjugar estas duas dimensões e estabelecer um duplo compromisso: com os que o rodeiam e com a humanidade. Numa época de crescente complexidade cultural, exige-se uma cidadania em que não só se reconheça a alteridade dos outros, como também princípios e valores comuns, sobre os quais se poderá construir uma convivência pacífica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para a cidadania tem suscitado inúmeros debates nas últimas décadas, particularmente no que concerne à relação entre cidadania-educação-cultura e à ênfase a atribuir no processo educativo aos dois polos da cidadania (indivíduo ou comunidade), destacando-se como tradições de pensamento de educação para a cidadania o liberalismo e o comunitarismo. Contudo, as repercussões das diversas dimensões dos processos de globalização evidenciaram a necessidade de repensar o conceito de cidadão à luz da sociedade hodierna, marcada por uma vasta rede de interligações e interdependências além-fronteiras. Neste contexto, começou a evidenciar-se a necessidade de redefinir o conceito, historicamente vinculado à manutenção da unidade e homogeneidade dentro dos limites fronteiriços do Estado-Nação, de forma a ampliar a sua abrangência e preparar os cidadãos para uma nova condição: a de cidadãos, simultaneamente, de um território definido e cidadãos do mundo. Este reconhecimento tem sido evidenciado por um conjunto de recomendações nos últimos anos, particularmente por parte da UNESCO, que tem inserido a cidadania global como objetivo fundamental na sua estratégia para o desenvolvimento educativo e humano.

REFERÊNCIAS

Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania: renovação da pedagogia*. SI: Ágora.

Beck, U. (1998). *Qué es la Globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

Cohen, R. (2005). Globalização, migração internacional e cosmopolitismo quotidiano. In A. Barreto (Ed.), *Globalização e Migrações* (pp. 25-43). Lisboa: ICS.

Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Fuentes, J. L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón*, *66*(2), 61-74.

Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível: ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.

Janela Afonso, A. & Lucio-Villegas, E. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, *20*(1), 77-98. Obtido de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a04.pdf.

Martins, E. (2006). A sociedade europeia. *Educação. Temas e Problemas*, *1*(2), 81-102.

Melo, A. (2002). *Globalização Cultural*. Lisboa: Quimera.

Morin, E. (2004). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nussbaum, M. C. (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial."* Barcelona: Paidós.

Sousa Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In B. Sousa Santos (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (2004). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In B. Sousa Santos (Ed.), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 330-356). Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (2006). *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.

Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Touraine, A. (2005). *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.

274. CIDADE: UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ[1]

Miguel Correia[1], Sofia Marques da Silva[2]

[1]Universidade do Porto, FPCE (PORTUGAL), up201605025@fpce.up.pt
[2] Universidade do Porto, FPCE, Centro de Investigação e Intervenção Educativa da FPCEUP (PORTUGAL), sofiamsilva@fpce.up.pt

Resumo

O presente texto reflete acerca da Cidade Educadora do Porto, especificamente sobre *de que forma os espaços públicos da cidade podem educar para a cidadania?,* partindo de uma investigação qualitativa realizada no âmbito da licenciatura em Ciências da Educação (FPCEUP) e do Projeto UP.Grade (Universidade do Porto), contando com a colaboração de 1 professora e 19 estudantes.
Os eixos de reflexão foram os seguintes: Desenvolvimento do Método, Conceito de Cidade Educadora, Ação do Poder Local, Relação das Diversidades com a Cidade, Apropriação do Território e Dinâmicas de Participação na Cidade. No presente texto serão abordados apenas os dois últimos tópicos de análise. Assim, este trabalho dividir-se-á nos seguintes eixos: Problemática, Abordagem ao Problema, Percurso Metodológico, Resultados e Considerações Finais.
A Cidade Educadora traduz-se numa "proposta integradora de educação formal, não formal e informal, gerada pela cidade, para todos os seus habitantes e reveladora de um compromisso político que respeita às famílias e às escolas, mas também aos municípios e associações" (Figueras, 2008, p. 19). Como tal, para compreender o objeto de estudo foi utilizado, em vinte locais da cidade, o método da entrevista semiestruturada e da observação participante, resultando em cem notas de terreno e vinte entrevistas.
Em suma, observou-se que a porção educativa da cidade do Porto está em múltiplos locais, todos levando a novas formas de pensar, pois uma Cidade Educadora traduz-se numa cidade disposta a ouvir os seus habitantes e visitantes, visto que as dinâmicas de uma cidade deverão ser em função destes indivíduos.

Palavras-chave: cidade do Porto, Cidade Educadora, participação (cívica), cultura.

Abstract

The following paper reflects on the Educating City of Porto, specifically on *how the public spaces of the city can educate for the citizenship?*, started from a qualitative research carried out in the scope of the bachelor degree in Education Sciences (FPCEUP) and of the UP.Grade Project (University of Porto), with the collaboration of 1 teacher and 19 students.
The areas of reflection were: Method Development, Educating City Concept, Local Power Action, Diversity Relationship with the City, Ownership of the Territory and Dynamics of Participation in the City. In this paper, only the last two topics will be addressed. Thus, this text will be divided as follows: Problem, Approach to Problem, Methodological Route, Results and Final Considerations.
The Educating City is an "integrating proposal of formal, non-formal and informal education, generated by the city, for all its inhabitants and revealing a political commitment with respect to

[1] Este trabalho de investigação resultou do envolvimento da turma do 2º ano da Licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto num processo de investigação no âmbito da unidade curricular de Metodologias de Investigação: Laboratório de Metodologias Qualitativas, estando simultaneamente integrado no âmbito do Projeto UP.Grade, financiado pela Universidade do Porto. Assim, aqui apresenta-se parte dos resultados de um trabalho coletivo e colaborativo entre uma professora (Sofia Marques da Silva) e dezanove estudantes (Ana Catarina Martins de Sousa, Ana Sofia Torres de Almeida, Biana Maria Pinto Alves da Silva, Catarina Raquel Machado Lima, Daniele Dias Bardi, Diana da Silva Costa, Diana Cristina Madureira Rodrigues, Diogo António Capitão Ribeiro da Silva, Fábio Rafael Andrade Gonçalves, Inês Maria Sousa Oliveira, João Moisés Esteves Cruz, Joana Catarina Pinheiro Rocha, Laura Maria da Silva Santos Silva, Mariana Miranda Medeiros, Maria Margarida Pessanha de Meneses Ribeiro dos Reis, Miguel Ângelo Dias Correia, Rita Soares da Costa, Samuel Couto Soares, Sara Raquel Oliveira Coelho) no decorrer do primeiro semestre do ano letivo de 2017/2018.

families and schools, but also to municipalities, associations and companies" (Figueras, 2008, p. 19). So to understand the object of study, the method of semi-structured interview and participant observation was used at twenty places in the city, resulting in one hundred field notes and twenty interviews.
In sum, it was observed that the educational portion of the city of Porto is in multiple places, all leading to new ways of thinking. An Educating City is a city willing to listen to its habitants and visitors, since the dynamics of a city should be based on these individuals.

Keywords**:** city of Porto, Educating City, participation (civic), culture.

1. PROBLEMÁTICA: CAMINHOS DESENVOLVIDOS A PARTIR DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

O foco desta investigação foi compreender a seguinte questão de partida: *De que forma os espaços públicos da cidade podem educar para a cidadania?*

Consideramos que existem diversas formas de participação que também podem educar a cidade. Assim, e especificamente, pretende-se estudar como a população que reside e/ou frequenta a cidade do Porto, interpreta o conceito de Cidade Educadora e que lugares da cidade podem ser educativos ou com potencial educativo.

1.1. Abordagem ao problema: o que é uma Cidade Educadora?

A sociedade contemporânea não tem sentido sem uma referência ao campo educativo, sendo que a educação não é apenas uma preocupação do sistema educativo, mas antes, um instrumento social e cultural indispensável para a coesão comunitária e pessoal.

A Cidade Educadora traduz-se numa "proposta integradora de educação formal, não formal e informal, gerada pela cidade, para todos os seus habitantes e reveladora de um compromisso político, público e ativo, que respeita às famílias e às escolas, mas também aos municípios, associações, indústrias culturais, empresas, instituições e entidades coletivas" (Figueras, 2008, p. 19).

Como tal, uma Cidade Educadora alicerça-se na democracia, na igualdade e na solidariedade. Estes pilares assentam num trabalho em rede, cuja finalidade é promover uma educação igual para todos e ao longo da vida:

> Ser uma cidade educadora implica que as políticas, medidas, programas e projetos, promovidos pelas diferentes instâncias, instituições, entidades públicas e privadas da cidade, contenham uma intencionalidade educacional (formativa e educativa) cujos objetivos são contribuir e promover o desenvolvimento integral dos cidadãos, a cidadania e a democracia participativa. (Moreira, 2016, p. 1)

A cidade do Porto assinou a Carta das Cidades Educadoras em 1990 e faz parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras desde 1997. A cidade procura, assim, aplicar nas suas estratégias de desenvolvimento local a articulação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os princípios da Carta das Cidades Educadoras, onde a educação é vista como um todo e se prevê uma melhor educação para todos, adotando diversas estratégias políticas e novos projetos.

1.2. Abordagem ao problema: a geografia do território (Porto)

A organização territorial dos espaços na urbe possui um papel importante para a criação de espaços de formação que promovam o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas dos indivíduos que fazem parte da comunidade.

Deverá, também, ter em conta os seus espaços públicos, "a cidade tem de se identificar com os espaços públicos que serão os espaços fulcrais da vivência comunitária, ou seja, com os espaços de circulação, de lazer e de cultura, pois caso não aconteça, dificilmente os pressupostos da Carta Educativa poderão ser positivamente aplicados" (Favinha & Cruz, 2012, p. 8).

Como tal, o ordenamento do espaço físico urbano deverá ter em atenção as necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e uma maior aproximação à natureza, por outras palavras, o planeamento urbano deverá ter em conta os efeitos do ambiente urbano no

desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais, devendo agir de igual modo contra a exclusão das pessoas de diferentes culturas.

Neste sentido, um dos aspetos a ter em conta é o que Kevin Lynch (2005) dá o nome de legibilidade da paisagem citadina, ou seja, uma cidade educadora é um produto do processo de construção dos/as cidadãos/ãs, modificando, constantemente, a sua estrutura por razões particulares. Por outras palavras, a imagem que se faz de uma cidade tem importância no estabelecimento de trocas e laços pessoais, consolidando ou não as vivências e práticas do dia–a-dia, pelo que, se temos uma imagem da cidade que nos é familiar, clara e coerente, a nossa experiência será mais intensa e proporcionará a multiplicação de espaços públicos e de encontro, de identidade social, isto é, cidades de fácil legibilidade facilitam a apropriação do conhecimento por parte dos cidadãos e cidadãs. Pelo contrário, a difícil legibilidade da paisagem citadina promove o medo que deriva da desorientação e, consequentemente, a fragmentação, a desorganização e o isolamento das pessoas.

O Grande Porto é muito mais que o contraste entre uma cidade centro e uma imensa periferia. O processo de forte desindustrialização ocorrido no concelho do Porto, teve como contraponto a afirmação de zonas e parques industriais por todo o território circundante, periferias residenciais totalmente "Porto-dependentes" cheias de noite, vazias de dia. Numa área com cerca de 214 mil habitantes[2] há cerca de 108 mil pessoas a viver na pobreza[3]. O que se pretende afirmar, é que, na cidade do Porto, verifica-se uma heterogeneidade associada ao processo de diferenciação das áreas, delineando as desigualdades sociais nele contidas.

Neste sentido, é importante definir metas e intervenções que considerem as singularidades e necessidades específicas da população, especialmente das crianças e adolescentes e das suas famílias. É, por isso, fundamental mobilizar e articular redes sociais e investir na organização e disseminação de informação, assim como na produção de sentido de pertença nos territórios, sendo essencial reconstruir espaços, para que não sejam veículos de desigualdades. Deste modo, torna-se fundamental reestruturar a sociedade dando outras funções aos objetos de maneira que eles assumam finalidades sociais renovadas.

1.3. Abordagem ao problema: dinâmicas educativas de participação

Segundo Giddens (1991), os/as cidadão/ãs são agentes reflexivos, ou seja, são sujeitos providos de agência que agem sobre si, os outros e o ambiente que os rodeia. Como tal, os cidadãos e as cidadãs são indivíduos participativos nas comunidades vivas de que fazem parte.

O conceito de cidadania não se pode dissociar do de cidadão/ã, sendo que este é quem a pratica. Na esteira de Araújo (2007, p. 161), a cidadania visa a mulher e o homem como seres livres e com "um poder que se deve exercer atendendo às necessidades das pessoas cidadãs". Como tal, "ser cidadão/ã implica transcender interesses particulares de indivíduo ou do seu grupo mais próximo e na acentuação da participação nessa construção da comunidade política" (Araújo, 2007, p. 162).

Para compreendermos de forma aprofundada o que são as dinâmicas de educação e de participação na cidade temos de colocar a seguinte questão: o que é participar na cidade? É a partir desta indagação que interpretamos a participação na cidade como o ato de tomar parte, intervir, compartilhar, denunciar, ser parte da mesma. "(A) participação pode ser geradora de conhecimentos, disposições para agir e competências relevantes, seja de natureza intercultural, seja de natureza aplicada, com um potencial significativo" (Menezes, Pereira, & Hedke, 2016, p.9).

Com isto, observamos que a participação apresenta uma força de luta e mudança social, tanto ao nível das comunidades da cidade, como do país. Portanto, há que saber utilizar esta intervenção de forma positiva e relevante para um aumento do bem-estar e da qualidade de vida dos cidadãos/ãs.

Desta forma, a participação (cívica) surge por via de dinâmicas de participação (cívica), ou seja, todo o ato de participar (de forma cívica) em algum evento, cabendo aos cidadãos, através da sua agência para a cidadania, organizar uma dinâmica que empiricamente 'faz acontecer' esses atos de participar (de forma cívica), muitas vezes, em prol de uma melhor comunidade e vida na urbe. Atualmente existem várias formas de participar na cidade – a participação cívica é uma delas, e pode ser feita através de manifestações sociais na via pública, do voluntariado, *online*, por via do *Facebook*, *blogs*, entre outras formas. Para citar um autor

[2] Fonte: *Instituto Nacional de Estatística* – Estimativas Anuais da População Residente. In PORDATA, última atualização: 2018-06-15.
[3] Fonte: *Fundação Francisco Manuel dos Santos* – Rodrigues, Figueira e Junqueira, 2016.

clássico, estamos novamente "perante «uma crise aguda da participação porque três questões estão a ser levantadas ao mesmo tempo: novas pessoas querem participar, em relação a novos assuntos e de formas novas» (Verba, 1967, p. 54)." (Menezes et al., 2016, p. 7)

Consequentemente, é possível compreender como a educação é vital para nos apropriarmos de meios adequados de intervenção sociocomunitária, ou seja, seremos tanto mais capazes de intervir no social e nas comunidades vivas de que fazemos parte, quanto mais capacidades tivermos de compreender de forma holística os fenómenos que acontecem no nosso nicho comunitário, mas também no mundo em geral. É certo que atualmente, a escola não é a única com um papel de socialização. A família e os *media* também exercem influência nas pessoas transmitindo-lhes novas competências e conhecimentos no âmbito da participação cívica.

Assim, uma dinâmica educativa de participação (cívica) na cidade é o produto dos cidadãos e das cidadãs no exercer da sua cidadania em qualquer espaço da cidade, sendo esta o tronco das várias dinâmicas educativas de participação (cívica) e os/as cidadãos/ãs as raízes de onde irá brotar a participação (cívica) dos mesmos.

2. OPÇÕES E PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação em questão foi desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Metodologias de Investigação: Laboratório de Metodologias Qualitativas, lecionada pela Professora Doutora Sofia Marques da Silva ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2017/2018. A mesma situa-se no âmbito do projeto UP.Grade financiado pela Universidade do Porto.

A turma baseou-se em perspetivas de vários autores no que diz respeito aos modelos científicos. Assim sendo, é efetuada uma dupla rutura epistemológica (Boaventura de Sousa Santos, 1989), assim como nos baseamos na perspetiva do conhecimento situado (Haraway, 1988; Harding, 1991) e da objetividade forte (Bourdieu, 2004) como bases metodológicas científicas utilizadas. Sendo que nos situamos no paradigma científico pós-moderno:

> (O)bjectivity as positioned rationality. Its images are not the products of escape and transcendence of limits (the view from above) but the joining of partial views and halting voices into a collective subject position that promises a vision of the means of ongoing finite embodiment, of living within limits and contradictions – of views from somewhere (Haraway, 1988, p. 590).

Para desenvolver toda a investigação, a turma partiu do conceito de cidade educadora e tentou perceber quais os locais da cidade que educam. Questionou as ações do poder local, analisando quais as iniciativas e a responsabilidade do mesmo. Preocupou-se com a questão da diversidade, tentando perceber que classes sociais ocupam determinados espaços do Porto e, ainda, partindo do pressuposto que o turismo está fortemente patente na cidade, tentou-se entender a sua influência na mesma.

O modo como aqueles que passam pela cidade invicta a utilizam não podia passar em branco. Assim sendo, note-se que o grupo protagonista da investigação tentou compreender de que forma os/as cidadãos/ãs se apropriam da cidade. Não menos importante, foram, ainda, investigadas dinâmicas de participação (cívica) existentes na cidade do Porto.

Como é dito por Quivy e Campenhoudt (2005, p. 32), "(a) melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida".

Neste sentido, discutimos em turma, juntamente com a docente, qual seria o tema, relacionado com a educação, pertinente para a investigação. Após uma decisão unânime, concluímos que seria importante entender as funções de uma Cidade Educadora, nomeadamente a cidade do Porto. Esta decisão prendeu-se com a facilidade de acesso aos vários espaços da cidade, bem como pela pertinência em compreender o objeto de estudo.

A seguir a turma dividiu-se em quatro grupos de trabalho e efetuou várias pesquisas acerca do conceito de Cidade Educadora, através de diversos recursos, nomeadamente, teses, livros, jornais, documentos digitais, entre outros, cujos resultados foram guardados num suporte digital partilhado.

2.1. Contexto de observação

No que diz respeito ao campo de observação, a nossa investigação centrou-se na cidade do Porto, mais especificamente, selecionámos vinte espaços da cidade, todos potencialmente educativos. É, ainda, de salientar que a esmagadora maioria dos espaços eram ao ar livre com imensa circulação de pessoas, eram contextos informais onde se procurou olhar o quotidiano dos sujeitos e procurar aquilo que de educativo havia nos mesmos.

Nesta linha de atuação, cada elemento da turma de investigadores/as realizou cinco observações participantes e uma entrevista semiestruturada num dado lugar da cidade. Dessas observações, no total de cem notas de terreno e vinte entrevistas, efetuámos a leitura flutuante e categorização dos conteúdos das mesmas. Para tal, utilizámos uma série de categorias que nos permitiram focalizar e guiar as nossas ideias de modo a que, posteriormente, pudéssemos construir um diálogo entre o que observámos e o que interpretámos do observado.

2.2. Métodos e técnicas

Pensamos ser importante abordar sinteticamente os métodos e procedimentos utilizados para explorar esta investigação: o método etnográfico e a observação participante foram os principais elos com o terreno.

O método etnográfico permitiu-nos situar os sujeitos num dado lugar e espaço, tentando criar sentido aos universos mentais dos quotidianos vividos pelos mesmos. Como investigadores/as, situamos as descrições do nosso próprio contexto na tentativa de produzir conhecimento, utilizando as produções dos grupos/indivíduos que observamos: "[Ethnographers] become intimately involved with the people [they] study" (Bourgois, 2003, p. 13).

Como tal, foi necessário aproximarmo-nos do terreno para que nos pudéssemos entranhar no mesmo e passar de estranhos a mais uns no lugar que observávamos. Na nossa investigação, a observação participante permitiu-nos fazer parte dos locais onde os sujeitos exprimem os seus significados acerca da realidade social que vivem. Deste modo, foi-nos possível observar e interpretar tais significados da vida quotidiana dos sujeitos.

É essencial focar a importância da entrevista etnográfica (semiestruturada) – Tabela 1 – para a nossa investigação, visto que nos permitiu explorar e aprofundar a complexidade do objeto de estudo, tornando-nos mais próximos dos significados que o terreno e os/as cidadãos/ãs tinham para nos oferecer. Esta técnica foi-nos particularmente útil, uma vez que apresenta uma aplicação organizada e flexível por via de um roteiro.

Tabela 1. Quadro discriminativo das pessoas entrevistadas

Número de Pessoas Entrevistadas	Gênero		Idade		Grau de Escolaridade				
	F	M	18 - 49	50 - 75	1º Ciclo	3º Ciclo	12º	Licenciatura	Mestrado
20	12	8	13	7	3	2	9	4	2

Dessa forma, todos os grupos analisaram pormenorizadamente cada entrevista e cada nota de terreno, primeiramente, através de uma leitura flutuante. Após essa leitura foram criadas tabelas de interpretação nas quais foram definidas as categorias e subcategorias, bem como as respetivas cores:

Categoria 0.1 (amarelo) – Desenvolvimento do método – Entrada no Terreno (Estranheza; Gatekeepers); Descrição dos Espaços; Figura do Investigador (Conforto, Sentimento de Perigo/Empatia); Reflexões mais individuais e Circuito do Investigador;

Categoria 0.2 (vermelho) – Conceito de Cidade Educadora – Resposta à questão específica do guião ("Sabe o que é uma Cidade Educadora? Sabia que a Cidade do Porto faz parte da rede de CE?"); Tipos de Lugares escolhidos pelos entrevistados e participação; Espaços, Comportamentos e Opiniões sobre uma Cidade que permite experimentar coisas novas e Sinais de que a Cidade promove comportamentos saudáveis para o bem-estar, para a qualidade de vida, para os animais;

Categoria 1 (verde) – Ação do poder local para a promoção de uma Cidade que educa – Iniciativas/Propostas/Ações do Poder Local e Perceções e perspetivas sobre a responsabilidade do Poder Local, Ação Local e Local;

Categoria 2 (cor-de-rosa) – Relação das diversidades com a Cidade – Diversidade de pessoas nos contextos observados (Idade, Etnia, Classe Social, Sexo, entre outros); Perceção e a relação das pessoas sobre essa diversidade na Cidade (Turismo) e Ações e iniciativas promotoras e acolhedoras da diversidade;
Categoria 3 (cinzento) – Apropriação (*Ownership*) do Território e da Cidade – Diferentes apropriações dos territórios da cidade; Transformações Passado-Presente (Aspetos positivos e negativos); Desigualdades na apropriação do território (Mobilidade); Diferentes funções dos espaços; Diferente distribuição do território e Apropriações da cidade improváveis;
Categoria 4 (azul) – Dinâmicas de participação na Cidade – Dinâmicas educativas formais, não-formais e informais (Comportamentos cívicos e de cidadania, solidariedade); Diferentes formas de participação dos/as cidadãos/ãs; Diferentes gerações e relações com as diferentes ofertas da cidade e Dinâmicas, especificamente educativas, dos diferentes espaços.

Após este processo de observação do terreno, efetuámos a análise de conteúdo das diversas categorias acima explicitadas e passámos à escrita, refletida e crítica, acerca do que observámos e do que analisámos categoricamente. Importa ainda salientar que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação qualitativa que necessita de paciência, dedicação, imaginação e criatividade por parte do/a investigador/a de modo a ser possível definir as categorias e subcategorias de análise. Acima de tudo, trata-se de uma técnica para extrair sentido daquilo que se observa, seja em forma de texto ou em forma de imagem.

Após as tabelas de categorização estarem preenchidas com toda a informação proveniente da leitura flutuante e da análise de conteúdo, passou-se à reflexão e (re)organização de ideias acerca dos subtemas de trabalho e, consequentemente, do tema geral de investigação. Neste sentido, cada um dos grupos escreveu as suas reflexões e considerações acerca de cada subtema. Por fim, sumarizámos o nosso processo de investigação e escrevemos as nossas considerações finais acerca da mesma.

3. RESULTADOS

3.1. O conceito de Cidade Educadora: o que nos dizem as pessoas?

O movimento de Cidade Educadora enfatiza uma educação mais dinâmica, mais viva e que seja capaz de ir além da educação formal da escola e fazer a inclusão de todos/as, articulando, assim, os vários recursos e dispositivos da cidade.

Nesta linha de pensamento, muitos/as cidadãos/ãs veem a cidade como promotora de atividades educadoras para a população:

> "Uma cidade educadora, assim, acho que tem que ter bibliotecas acessíveis. Bibliotecas para que os mais pequenos possam ler. Acho importante a leitura. Cada vez mais. Porque eles cada vez menos se importam com a escola. Terem ações educativas. Dá para brincar com matérias. Eu não sabia que a Cidade do Porto era uma cidade educadora" [E14-21-M].

"(A) cidade educadora é uma formação de todos, em todas as oportunidades e espaços do quotidiano, ao longo da vida" (Pinto, 2004, p. 151). Seguindo esta esteira de pensamento, a investigação realizada permitiu-nos verificar que as pessoas tendem a atribuir o sentido de Cidade Educadora a uma cidade que promove educação nos vários espaços quotidianos, aqueles espaços que os/as cidadãos/ãs frequentam diariamente, ou aqueles cujos ambientes lhes permite conviver com amigos/as, família ou vivenciar outros momentos de lazer. Para estas pessoas, a educação faz-se em diversos contextos, mas, principalmente, através de atividades que aparentemente não descreveríamos como educadoras e formadoras:

> "(U)ma cidade que no dia-a-dia, no seu quotidiano, a pessoa talvez num simples gesto de caminhar 15 minutos vá aprendendo coisas, ou vendo os monumentos ou assim, isso também depende muito da atitude da pessoa, do que a pessoa acha importante e se aquilo que lhe foi incutido foi importante ou não e do que ela procura também. Vou dar um exemplo para me fazer entender, uma pessoa que cresce num bairro social, por exemplo o bairro social dali de Francos, uma criança de 14/15 anos, ela nunca vai dar valor, se não for lhe ensinado, se não lhe fizerem ver, ela nunca vai dar valor a coisas que são realmente importantes, para além de estar ali no bairro e de ir ao *shopping* dar uma volta de vez enquanto" [E33-39-M].

Com estas respostas é possível entender que uma cidade educadora se baseia numa cidade que disponibiliza oportunidades de aprendizagem para os/as seus/suas cidadãos/ãs, direta ou indiretamente, oferecendo realidades educativas distintas, nos mais variados âmbitos.

3.2. Apropriação (*ownership*) da cidade do Porto: dinâmicas educativas de participação

> (A) cidade também é uma forma de apropriação do espaço urbano produzido, e esta apropriação se expressa através do uso do solo. Por sua vez, o uso do solo não se dará sem conflitos, na medida em que são contraditórios os interesses do capital e da sociedade como um todo, pois enquanto o primeiro tem por objetivo sua reprodução através do processo de valorização, a sociedade anseia por condições melhores de reprodução da vida em sua dimensão plena. (Silva, 2003, p. 24)

Os recursos fornecidos pela cidade permitem uma apropriação diferente por parte das pessoas que deles usufruem, despertando sentimentos e opiniões diferentes relativamente à forma como são aproveitados e aos interesses que poderão ter. Assim, e como cada pessoa tem uma visão diferente, tendem a manifestar essa mesma opinião e a apropriar-se dos espaços segundo o que pensam:

> "O L prontamente aproxima-se de mim e diz: «Senhora, então aponte aí, estes carros todos aqui parados, deviam ser proibidos, não temos espaço para nós, isto não devia ser permitido» " [NT54M].

Também verificamos, durante o processo de investigação, que os espaços públicos urbanos são lugares de convívio que "expressam estilos de vida (Giddens, 1997), relações de poder (Lofland, 1985, Hansen, 2002) e formas de apropriação por distintos grupos sociais" (Eiroz, Cardoso & Gallo, 2016, p. 96):

> "As raparigas ficam sentadas no chão, encostadas ao vidro que protege a entrada da estação de metro. Os dois rapazes que ficam colocam-se em frente das raparigas, como se as protegessem. As raparigas ficam a falar no chão entre elas e os rapazes ficam em pé a falar entre eles" [NT24T].

Importa realçar que certas apropriações, mesmo quando não correspondem a certos padrões da sociedade, não implicam, necessariamente, uma inadequação ou indícios de marginalidade por parte dos agentes que interagem com o contexto em que estão inseridos. Ainda que, por um lado, estes processos se traduzam na transgressão do espaço público para o privado, como por exemplo os muros de uma escola ou de uma casa:

> Os elementos móveis de uma cidade, especialmente as pessoas e as suas actividades, são tão importantes como as suas partes físicas e imóveis. Não somos apenas observadores deste espectáculo, mas sim uma parte activa dele, participando com os outros num mesmo palco. (Lynch, 2005, pp. 11-12)

O espaço citadino, mais do que um objeto percetível pela enorme quantidade de pessoas que o frequentam, pertencentes às diferentes classes sociais, com os mais variados tipos de personalidades, é um produto do processo de construção dos mesmos, modificando, constantemente, a sua estrutura por razões particulares.

Nesta perspetiva para os/as cidadãos/ãs da cidade do Porto, experienciar "um espaço público agradável onde se pode apreciar o convívio dos portuenses" [E13-33-F] é uma forma de as diferentes gerações de pessoas interagirem entre si, tomando partido dos espaços da cidade, todos potencialmente educativos.

Contudo, não é só em momentos planeados que a cidade educa os/as cidadãos/ãs, ou vice-versa, também é nos momentos fortuitos do quotidiano que isto acontece:

> "Quando um autocarro chega, as pessoas na paragem formam uma fila ordenada para entrar no transporte público. Num dos autocarros, uma senhora cega faz a sua entrada no transporte e recebe ajuda para entrar no mesmo por parte da maioria das pessoas na paragem" [NT24T].

Neste exemplo é possível observar que as pessoas formam uma fila ordeira na paragem de autocarro. Na nossa ótica, aqui a cidade educa os/as cidadãos/ãs, uma vez que esta divulga

e incentiva atitudes cívicas nos transportes públicos. Também se denota que os/as cidadãos/ãs educam a cidade, visto que se voluntariam para ajudar um/a concidadão/ã com capacidades visuais limitadas, demonstrando à cidade um momento educativo que esta não planeara.

Nesta linha pensamento, os/as cidadãos/ãs da cidade do Porto demonstram preocupar-se e ter em consideração a faceta educativa da vida, dos espaços e da cidade:

> "RIQUEZA! Riqueza espiritual, educativa, a riqueza mais importante. Não é a riqueza do dinheiro, mas sim a riqueza de nós próprios. De enriquecer e crescermos cada vez mais. Eu acho que aprender nunca é de mais. Por isso, enriquecer a nível do cérebro é algo mais importante" [E14-21-M].

É possível identificar nesta passagem que a educação e o desenvolvimento do/a cidadão/ã, enquanto pessoa plena, é tido em conta, sendo algo que acrescenta 'riqueza' à vida dos sujeitos. Não obstante, subjaze aqui uma ideia de cidadão/ã como um "transcender [dos] interesses particulares do indivíduo ou do seu grupo mais próximo e na acentuação da participação nessa construção da comunidade política" (Araújo, 2007, p.162).

Na cidade do Porto é possível deslumbrar a variedade dos contextos em que as interações intergeracionais ocorrem. É nestes momentos que os/as cidadãos/ãs mais velhos/as transmitem e/ou partilham conhecimentos aos/às cidadãos/ãs mais jovens e vice-versa. No entanto, é nestes contextos em que os mesmos se apropriam de forma diferente da cidade. Como tal, o modo como certos espaços da cidade se apresentam, não é definido pela cidade, mas antes pelos/as cidadãos/ãs como espaços de pertença e/ou de uso próprio de certa geração, seja da mais jovem ou da mais idosa:

> "Para as crianças essencialmente. Não aproveito essas iniciativas. Penso que não existem obstáculos à adesão das pessoas, pelo menos daquilo que conheço dessas atividades. Podia-se motivar as pessoas através de equipas de divulgação, para darem a conhecer, para levar as pessoas a aderir, de forma a exercerem a sua cidadania" [E21-63-F].

Por conseguinte, é notório que os vários espaços da cidade do Porto são apropriados pelos/as cidadãos/ãs como espaços pertencentes à sua vida, espaços que levam consigo ao longo do seu quotidiano:

> "Diz à funcionária que ali vem para levar uma 'prendinha' para o neto, conta que foi estudante de Direito da UP e agora o neto também é – 'é de família!" [NT41RUP].

É neste tipo de momentos que os/as cidadãos/ãs se apropriam dos espaços da cidade, uma vez que lhes dão vida. Os/As cidadãos/ãs são produtores/as das interações que se constroem nos variados espaços da cidade. Em simultâneo, estes e estas são produtos da apropriação e da transformação da cultura e do saber que nos torna humanos, sendo esse o objetivo da produção humana na educação, pelo que, ao longo deste processo, os contextos e espaços físicos, nos quais os/as cidadãos/ãs participam e interagem entre si, detêm um papel de extrema importância, assumindo diversas funções e diferentes formas de apropriação.

3.2.1. Os espaços observados e os cidadãos/ãs: uma construção coletiva

Dos espaços da urbe faz parte um conjunto de elementos físicos, nomeadamente, os edifícios, as praças, os jardins, entre outros, sendo que a cada um deles corresponde "um tipo de uso, dependendo da finalidade à qual se destinam, tais como: comercial, habitacional, industrial, de circulação, de lazer, etc." (Silva, 2003, p. 24). Através da observação dos contextos da cidade e pelas entrevistas realizadas, podemos constatar que os mesmos apresentam diversas funções, pelo que a elas correspondem formas de utilização diferentes, seja como local de circulação/passagem:

> "(U)sam a rua, muito provavelmente, como passagem para a escola, e uma ou outra pessoa que também devem usar a rua para ir para o trabalho" [NT12RT].

Pelos estabelecimentos de restauração que oferecem:

> "(P)rocuram... gostam de estar bem e gostam de ver o ambiente e, penso que vêm aqui também pelo comer, gostam... tem mais onde escolher. Acho que têm uma muito boa alimentação ao nível daquilo que as pessoas veem" [E42-71- M].

Por motivos profissionais:

> "(V)enho porque faço os restauros aqui perto, aqui à beira do cemitério de Agramonte" [E42-71-M].

Como espaços de lazer, para passar o tempo e passear, havendo a possibilidade de participar em contextos educativos que promovam a aprendizagem do indivíduo:

> "Por vezes, quem passa no interior da praça vai até à estátua e contempla a mesma ou tira uma foto" [NT14PCA].

Sendo utilizados, igualmente, para estudar e, tal como nós, realizar investigações sobre determinada questão:

> "As pessoas frequentam mais a SPCE quando há eventos, depois há mais esporadicamente visitas como as vossas, que têm em vista uma investigação, um aprender também a investigar, que é o caso, e é essencialmente isso, e mais esporadicamente ainda, muito de vez em quando a visita de um sócio ou um que queria conhecer as instalações ou que esteja por perto e aproveite para pagar as quotas…" [E22-33-SPCE].

Um ponto importante de realçar tem a ver com o facto de, por vezes, à função dada inicialmente ao espaço, por parte das pessoas que nele circulam, é acrescentada uma outra que acaba por destacar as potencialidades educativas do mesmo:

> "Eu quando fui lá tinha o objetivo de aprender mais sobre a História da minha Faculdade e acabei por aprender um pouco sobre a rua" [E32-21-F].

Como dito anteriormente, os vários espaços da cidade do Porto são apropriados, de formas diferentes, pelos/as vários/as cidadãos/ãs que nela habitam e que por ela circulam, sendo várias as dinâmicas/potencialidades educativas presentes na cidade. Neste sentido, há que realçar que os espaços da cidade, sem os/as cidadãos/ãs, não teriam vida, assim como que os/as cidadãos/ãs, sem os espaços da cidade, não viveriam as suas vidas da mesma forma:

> "Dá para jogar de qualquer maneira, qualquer roupa, qualquer um… e é o espírito de amizade, competitivo, apesar de não se ganhar nada queremos sempre ganhar os jogos típicos que fazemos aqui. É uma das melhores maneiras de conviver" [E14-21-M].

Como se pode observar, são os espaços da cidade que ajudam os/as cidadãos/ãs a criar memórias e elos entre si, elos que permitem unir várias gerações da cidade. Contudo, estas interações partem da vontade dos/as cidadãos/ãs em viver a sua vida e em criar memórias na cidade do Porto.

Em suma, os/as cidadãos/ãs fazem dos espaços, consoante a forma como os apropriam, não apenas mais um lugar da sua vida, mas um lugar onde criam memórias e significações, construindo uma identidade que caracteriza, que (re)significa o lugar, e que, sendo assim, educa a cidade, enquanto que, simultaneamente, os/as cidadãos/ãs são educados/as pela mesma, por via dos espaços que esta proporciona, bem como pelas interações que se engajam nos mesmos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à interpretação dos dados recolhidos salienta-se que os vários espaços da cidade do Porto são apropriados, de formas diferentes, pelos/as vários/as cidadãos/ãs que nela habitam e que por ela circulam, sendo várias as dinâmicas educativas presentes pelo território que passam despercebidas às pessoas.

À luz das dinâmicas educativas e de participação dos/as cidadãos/ãs também observamos, como referido em cima, que os vários espaços da cidade do Porto são apropriados de formas diferentes pelas várias gerações que a coabitam. Porém, é de notar que esta apropriação não destoa as várias interações que nela ocorrem entre as vastas gerações da cidade.

Nesta linha de pensamento, o movimento das Cidades Educadoras enfatiza uma educação mais dinâmica, mais viva e que seja capaz de ir além da educação formal da Escola e fazer a inclusão de todos/as, articulando, assim, os vários recursos e dispositivos da cidade:

> (O)s objectivos da educação e o processo educativo são de tal complexidade que nenhuma instituição educativa poderá ser suficiente para esta tarefa; «a única solução consiste em reestruturar a sociedade de tal forma que se possa comprometer todos os seus segmentos e todas as suas instituições no processo educativo» (Sicinski,1990: 235). (Villar, 2001, p. 14)

Desta forma, através da investigação realizada, é possível verificar que os/as cidadãos/ãs tendem a atribuir o sentido de Cidade Educadora a uma cidade que promove a educação nos vários espaços quotidianos. Para estes citadinos/as, a educação faz-se em diversos contextos, mas, principalmente, através de atividades que aparentemente não descreveríamos como educadoras e formadoras.

Além de tudo o que já foi referido, a Cidade Educadora é uma cidade disposta a ouvir os seus habitantes, a aceitar os seus contributos para melhorar, pois, afinal, as dinâmicas de uma cidade deverão ser em função de quem a habita e de quem a visita, de modo a proporcionar as melhores condições de vida possíveis ao maior número de pessoas:

> As [Cidades Educadoras] devem ensinar a seus filhos e aos filhos de outras Cidades que as visitam que não precisamos esconder a nossa condição de judeus, de árabes, de alemães, de suecos, de norte-americanos, de brasileiros, de africanos, de latino-americanos de origem hispânica, de indígenas não importa de onde, de negros, de louros, de homossexuais, de crentes, de ateus, de progressistas, de conservadores, para gozar de respeito e de atenção.(Freire, 2001, p. 14).

Em suma, uma Cidade Educadora promove dinâmicas que vão além da educação formal escolar, atribuindo à cidade um papel preponderante na criação de dinâmicas que permitam a aprendizagem, promovam a inclusão e dêem aos seus habitantes as melhores condições de vida possível. Para que tudo isto seja tido em conta, importa educar, desde muito cedo, para o conceito de Cidade Educadora e para a participação cívica, fomentar a relação com a cidade através do aproveitamento das suas ofertas e promover o espírito crítico que permita que mais tarde, enquanto cidadãos/ãs conscientes dos seus direitos, possam intervir e propor medidas para melhorar a cidade e a qualidade de vida de todos os seus habitantes e indivíduos que por ela circulam.

Por fim, será importante salientar algumas limitações da investigação aqui apresentada. A primeira que se aponta é a questão do tempo de observação, bem como do tempo que se dispôs para realizar a investigação. Visto que no campo das ciências sociais e humanas é necessário observar os sujeitos e os objetos com tempo suficiente para que se possa absorver dos lugares e dos agentes praticamente todo o tipo de informação possível, diríamos ainda que na nossa investigação, a saturação do terreno não foi atingida muitas vezes, o que poderia ter contribuído para uma recolha mais extensa de dados e, consequentemente, de reforço de conteúdo para as interpretações conseguidas.

A segunda situação que colocamos é a questão do nosso objeto de estudo se apresentar com grande capacidade de adaptação e dinamismo, por outras palavras, o que observamos agora, com o ritmo de vida acelerado das sociedades pós-modernas, poderá não ser exatamente o que observaremos daqui a alguns anos. Como tal, à medida que o tempo avance e que as mudanças sociais e locais ocorram será importante realizar a revisão científica dos conhecimentos aqui produzidos.

Em última nota, tocamos no ponto de que todo o conhecimento aqui produzido se situa num universo de lugares e num cosmo de mentalidades muito particular. Isto é, como jovens investigadores/as somos confrontados com aquilo que o nosso olhar conseguiu selecionar e interpretar como significativo e importante para este campo de investigação específico.

REFERÊNCIAS

Araújo, H. (2007). *Política da Diferença e Cidadania na Nossa Formação*. Porto: Edições Colibri.

Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da educação*. Lisboa: Edições 70.

Bourgois, F. (2003). *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*. Cambridge University Press.

Eiroz, E. A., Cardoso, J. C. & Gallo, D. (2016). Avaliação da Percepção dos Espaços Públicos pelos Moradores de Registro. *Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades*, *5*(33), 92-110.

Favinha, M., & Cruz, J. (2012). Évora, cidade educadora, educação e criatividade: que relação*? Educação Temas e Problemas, 9* (1), 1 - 17. Obtido de http://hdl.handle.net/10174/8205.

Figueras, P. (2008). *Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro*. In Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, *Educación y Vida Urbana: 20 años de ciudades educadoras* (pp19-24). Barcelona: Editora Santillana.

Freire, P. (2001). *Política e Educação: Ensaios*. São Paulo: Cortez Editora.

Giddens, A (1991). *Modernidade e Identidade*. Stanford: Stanford University Press.

Giddens, A. (1997). *Sociologia.* Reino Unido: Polity Press.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, *14*(3), 575-599.

Harding, S. (1991). From the woman question in science to the science question in feminism. In S. Harding, *The Science Question in Feminism* (pp. 15-29). Nova Iorque: Cornell University Press.

Lynch, K. (2005). *A Imagem da Cidade*. Lisboa: Edições 70.

Menezes, I.; Pereira, V., & Hedtke, R. (Orgs.) (2016). Prefácio: Educação e participação cívica e política: 40 anos de mudança em Portugal e na Europa. *Revista Educação, Sociedade & Culturas, 47*, 7-10.

Moreira, R. (2016). Dia Internacional das Cidades Educadoras – Mensagem do Sr. Presidente do Município do Porto, Rui Moreira. Consultado em janeiro, 2018, em http://www.porto.pt/assets/misc/documentos/2016/Statement%20Presidente%20Porto_Dia_Internacional_Cidades_Educadoras.pdf.

Pinto, F. C. (2004). *Cidadania – Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Santos, B. S. (1989). Da Dogmatização à Desdogmatização da Ciência Moderna. In B.S. Santos, *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.

Silva, C. R. (2003). *Laje Jardim e Espaço Urbano*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Villar, M. B. C. (2001). *A Cidade Educadora – Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.

04. DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

116. A ARTICULAÇÃO VERTICAL ENTRE CICLOS EM DOIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Antónia Maria Louro Carreira
Universidade Aberta, LE@D Lisboa (PORTUGAL), antoniacarreira@sapo.pt

Resumo

As questões relacionadas com o currículo e o desenvolvimento curricular têm-se mantido como uma preocupação constante ao longo das últimas décadas no sistema educativo português, em particular a articulação vertical entre ciclos que, desde os anos 80 do século XX, é mencionada nas orientações emanadas da tutela. Esta valorização resulta da importância que tem nas aprendizagens e nos resultados educativos dos alunos. Neste sentido, importa conhecer como a articulação vertical é entendida pelos professores e diretores, como se realiza nas escolas/agrupamentos de escola e como pode ser potenciada. No estudo realizado procurou-se investigar o modo como o conceito de articulação vertical referido na legislação educativa é apropriado e utilizado nas práticas escolares. Esta investigação assumiu uma abordagem metodológica mista, tendo sido aplicados questionários a 350 professores de 2 agrupamentos de escolas da zona centro do país, realizadas entrevistas aos respetivos diretores e analisados diversos documentos orientadores (projeto educativo, relatório de avaliação externa, atas de reuniões, entre outros). Os resultados apontam para convergências em termos de perceções e práticas dos professores, relativamente à articulação vertical nos agrupamentos estudados. No que diz respeito às práticas, estas assumem um cariz predominantemente formal, centrado nas áreas curriculares de português e matemática, deixando um caminho que se vislumbra longo, em termos de autonomia, colaboração e sustentabilidade. Apontamos para a elaboração e a concretização de projetos contextualizados, tanto para os alunos como para os professores, abrindo espaço à valorização das relações interpessoais e à cooperação entre professores e alunos, dos diversos anos e ciclos de forma natural e necessária ao bem-estar de todos.

Palavras-chave: articulação vertical, desenvolvimento curricular, lideranças, trabalho colaborativo.

Abstract

Issues related to the curriculum and curriculum development have remained a constant concern over the last decades in the Portuguese educational system, in particular the vertical articulation between cycles that, since the 80s, is mentioned in the guidelines issued by the tutelage. This evaluation is based on the importance of the students' learning and educational results. In this sense, it is important to know how vertical articulation is understood by teachers and principals, how it is carried out in schools/school groups and how it can be strengthened. The present study aimed to investigate how the concept of vertical articulation referred in the educational legislation is appropriate and used in school practices. This research was centered on a mixed methodological approach, with questionnaires being applied to 350 teachers from 2 schools groupings in the central zone of the country, interviews were conducted with the respective directors and analyzed several guiding documents (educational project, external evaluation report, school acts, among others). The results point to convergences in terms of teachers' perceptions and practices, regarding the vertical articulation in the investigated groups. As far as practices are concerned, they take on a predominantly formal nature, centered on the curricular areas of portuguese and mathematics, leaving a path that can be seen long, in terms of autonomy, collaboration and sustainability. We aim at the preparation and implementation of contextualized projects, both for students and teachers, opening space for the appreciation of interpersonal relations and cooperation between teachers and students, of the various years and cycles in a natural and necessary way for the well-being of all.

Keywords: vertical articulation, curricular development, leadership, collaborative work.

1. INTRODUÇÃO

A articulação vertical entre ciclos retoma no tempo atual, a sua essência na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/1986. As dificuldades de implementação da mesma ao longo das décadas vindouras geraram o embrião da nossa investigação, que possibilitou através dos resultados obtidos nos referidos agrupamentos entender não só a perspetiva dos líderes dos agrupamentos verticais, mas acima de tudo, a visão dos professores, atores principais na implementação de qualquer mudança e frequentes vezes subvalorizados e sobrecarregados no seu trabalho diário.

O quadro atual de flexibilidade curricular e autonomia das escolas, centralizado no Despacho n.º 5908/17 e no Decreto-Lei n.º 55 /2018 de 6 de julho, constitui o suporte atual para a articulação vertical entre ciclos por nós defendida, ao nível das aprendizagens significativas e do trabalho colaborativo, permitindo desenvolver um perfil de aluno, que valoriza as suas competências transversais e a interligação entre áreas de saber diversificadas e ciclos de ensino em contexto inclusivo.

Contrapomos a nossa visão partilhada de escola e de valores, com os resultados obtidos, de acordo com a investigação realizada no ano de 2014/2015, onde se sobrevalorizava a área curricular do português e da matemática, em detrimento das restantes áreas curriculares. Toda a articulação vertical foi desenvolvida e operacionalizada neste contexto, retratando um cumprimento de espaços e tempos de articulação, com pouca flexibilidade curricular e projetos de articulação vertical inexistentes. Neste âmbito, as reflexões apresentadas sobre os resultados obtidos na presente investigação incorporam e sustentam-se na literatura da especialidade e na legislação que enquadra as questões do currículo.

Neste artigo, partindo dos resultados do presente estudo, apresentamos uma análise reflexiva à luz das atuais diretivas no que diz respeito à flexibilidade curricular e autonomia das escolas.

Será que esta nova abertura irá permitir aos professores uma articulação vertical mais concreta e efetiva? É esse o nosso desafio neste artigo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A recente reorganização vertical dos agrupamentos em mega agrupamentos fez sobressair as dificuldades já existentes no terreno em torno da articulação e sequencialidade entre os ciclos de aprendizagem, que remonta a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86. No entanto, é ao nível dos hábitos colaborativos entre os professores que as dificuldades mais se fazem sentir. Neste encalço, a nossa investigação empírica, iniciada em 2014/2015, investigou pilares teóricos fundamentais desta temática tais como, a cultura de escola, o currículo, a mudança/colaboração e o papel das lideranças.

Iniciamos com uma abordagem à cultura de escola, onde procuramos entender se a articulação vertical assenta unicamente nas orientações emanadas da tutela ou se investe paralelamente no reforço das relações interpessoais entre os professores. A este propósito, Lima (2002) remete-nos para a importância do sistema de valores que envolve os professores. Barroso (2004) alerta-nos para a necessidade de confiança na organização escolar para fazer face à fragmentação, isolamento, baixos níveis de comunicação e pressões associadas a objetivos de curto prazo.

O segundo pilar abordado tem a ver com as questões curriculares. Procuramos averiguar se o currículo ainda se encontra com fronteiras muito demarcadas entre as áreas e os ciclos de ensino, ou se já é entendido num sentido ampliado, com fronteiras ténues entre as áreas disciplinares e os ciclos de ensino (Zabalza, 2003). A valorização do currículo formal e informal por Pacheco (2001), onde inclui todas as experiências educativas, constituiu por si só um indicador desta nova abertura. Não podemos deixar de referir as recentes orientações do ministério da educação, onde se refere a possibilidade das escolas em flexibilizarem o currículo participando de modo voluntário no desenvolvimento curricular, através de um projeto de autonomia e flexibilidade curricular:

> […] estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade […]. (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho)

As referidas orientações encontram-se de acordo com a nossa visão de currículo, podendo facilitar no futuro a articulação vertical. Um currículo contextualizado e centrado nas motivações e dificuldades dos alunos pode ampliar o seu conceito de cariz disciplinar, podendo abarcar competências transversais e incorporar conhecimento de diversas disciplinas. Este atual conceito de currículo poderá desbloquear alguns muros comunicacionais entre professores de áreas disciplinares e ciclos diferentes. Bean (2002) retrata bem a integração social dos alunos através de temas curriculares, que podem perfeitamente integrar um projeto educativo de agrupamento, departamento ou turma. Há uma tendência atual para que o conhecimento deixe de estar compartimentado em disciplinas.A mudança/colaboração surge como o terceiro pilar. Com ele procuramos entender se a articulação vertical implicou melhorias nos processos e resultados educativos, através do trabalho colaborativo e de um profissionalismo interativo, ou se não implicou nenhuma alteração. "Quando a procura e o envolvimento nas trocas e na ação profissional se tornarem um hábito natural para a grande maioria dos professores, saberemos que nos estaremos a aproximar das culturas de trabalho colaborativas". (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 131).

Contamos, neste sentido, com Perrenoud (2004), que refere que nenhuma mudança ocorre apenas com normativos decretados, sendo importante uma prática reflexiva. Kotter (2016) reforça essa mesma ideia valorizando a mudança através de exemplos práticos, com experiências convincentes. Fullan (2007), entre outros, valoriza as relações humanas, transmitindo-nos a ideia de que a chave da mudança se encontra na descoberta de processos que auxiliem o outro a ser melhor. O isolamento dos professores na sua sala, departamento ou ciclo ainda é uma realidade e a articulação entre ciclos é ainda muito fraca (Fullan & Hargreaves, 2001). De modo sumário associamos o conceito de mudança por nós defendido ao de inovação, pois este está ligado à necessidade de melhorar competências individuais e sociais através da colaboração entre os agentes educativos. Neste sentido, a mudança só ocorre quando é partilhada, envolvendo simultaneamente desafios individuais e sociais, que traduzam uma melhoria educativa. Por fim, o último pilar teórico a que fazemos referência centra-se nas lideranças escolares. Pretendemos investigar formas e práticas de liderança existentes nos agrupamentos em estudo, a fim de analisarmos a sua influência na articulação vertical, podendo esta liderança oscilar entre uma concentração ou distribuição de poder e responsabilidades. Reiteramos com Hargreaves e Fink (2007) que, de um modo transversal, para uma liderança ser sustentável, os objetivos não podem ser de curto prazo, os benefícios da aprendizagem não podem ser só para alguns alunos e, por vezes, os testes externos podem servir de máscara a resultados de última hora, que no próximo ano voltarão a cair (Carreira, 2016). Assumimos na análise um conceito de liderança com atributos de partilha tanto de tarefas, como de valores que advogam a importância de "entender a pessoa e o valor da pessoa e da sua dignidade como fim e não como mero recurso" (Trigo & Costa, 2008, p. 577). Esta humanização da liderança torna-se fundamental no seu processo de sustentação. Relembramos neste artigo a noção de articulação vertical entre os diversos ciclos de ensino em sentido ampliado, de acordo com Leite (2012) que defende uma articulação curricular, globalizante e integradora de saberes, ao admitir "a importância de processos de articulação organizacional, curricular e pedagógica" (p. 91). Interessa, então, considerar estas três dimensões sempre que nos referimos à articulação vertical. No contexto atual de flexibilidade curricular, não podemos deixar de observar a valorização de conceitos por nós defendidos tendo como base autores de renome na educação, como é o caso da autora acima citada (Leite, 2012), onde prevê que a articulação vertical envolve diversos aspetos tais como: i) a definição e estabelecimento de relações entre conteúdos das disciplinas, que constituem os diferentes níveis de ensino; ii) a definição de pontos comuns entre projetos de turma, escola, educativo ou outros que permitam realizar aprendizagens cognitivas, desenvolvendo competências; e iii) a cooperação entre docentes independentemente da sua área, desde que façam parte da mesma comunidade educativa.

Numa efetiva continuidade curricular e coordenação entre os níveis de ensino é essencial, como sublinham Fullan e Hargreaves (2001), garantir a compreensão humana, comunicação e criação de consensos a um nível informal, tais como a existência de abertura, confiança e apoio. Partilhamos com estes autores que "as relações interpessoais são o substrato que sustenta a actividade formal da continuidade curricular" (p. 98). Nesse sentido, relevamos a importância do desenvolvimento de relações interpessoais, por potencialmente se transformarem numa alavanca colaborativa, que deve ser aproveitada para promover a articulação vertical entre os ciclos.

Reiteramos, de acordo com estes autores, a valorização dos professores tendo consciência da sua relevância no processo de articulação vertical. Na presente investigação, a

valorização da integração de saberes defendida por Bean (2002) reflete as caraterísticas desejáveis no referido documento para um cidadão de sucesso. As aprendizagens contextualizadas e significativas defendidas por Roldão (1999) e Leite (2012), são agora revitalizadas, incentivando os professores a uma vez mais trilharem este caminho. Neste sentido, entendemos que é através da valorização das relações interpessoais entre todos os docentes, em particular entre docentes de ciclos diferentes, que o caminho para a articulação vertical deve ser despoletado. Este processo ficará facilitado através da estimulação da comunicação informal e no desenvolvimento de projetos partilhados entre ciclos diferentes, que de acordo com os autores referidos pode fortalecer a identidade da cultura de escola e potenciar articulação vertical entre os ciclos de forma sustentável e significativa.

Resumindo, entendemos que a valorização de todas as áreas disciplinares permite dotar a nossa investigação de uma atualidade teórica, divulgando orientações curriculares, organizativas e pedagógicas, contrapondo-as com as práticas do ano 2014/2015 em que se realizou o estudo, onde toda a gestão do currículo se processava em torno das áreas curriculares de português e matemática. O trabalho colaborativo entre os professores e outros agentes educativos e a necessidade de confiança e reforço das relações interpessoais são alicerces fundamentais da articulação vertical.

3. METODOLOGIA

O nosso estudo assumiu uma abordagem metodológica mista (Creswell, 2003), em que se combina uma recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos, procedendo-se a uma interpretação conjunta. Foram selecionados dois agrupamentos verticais, um agrupamento vertical simples, que denominaremos por Alfa e que é constituído por um único agrupamento e um mega agrupamento, que denominaremos por Mega e que resultou da junção de dois agrupamentos verticais, próximos geograficamente e pertencentes ao mesmo concelho. Os agrupamentos envolvem quatro ciclos de escolaridade: pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo e o meio sociocultural de ambos é médio-baixo, sendo o agrupamento Alfa mais concentrado e o Mega mais disperso, em termos geográficos.

Os dados foram recolhidos ao longo do ano letivo 2014/2015, através de questionários aplicados aos professores dos dois agrupamentos e de entrevistas semiestruturadas aos diretores dos mesmos. Procedeu-se, também, à análise de documentos orientadores das políticas internas de cada um dos agrupamentos, de que se destacam o projeto educativo de escola, o relatório de avaliação externa e as atas de reuniões do mesmo ano letivo, onde a articulação vertical foi abordada, sobretudo, no respeitante à articulação curricular e incidindo nas áreas curriculares de português e matemática.

No ano letivo 2014/2015, o corpo docente do agrupamento Alfa era formado por um total aproximado de 176 docentes e o Mega por 194 docentes, incluindo educadores e professores do ensino básico e secundário e dos cursos profissionais e vocacionais.

Neste artigo vamos limitar a apresentação e análise aos dados quantitativos obtidos com a aplicação do questionário, cuja taxa de retorno rondou os 60% em ambos os agrupamentos. O questionário, constituído principalmente por perguntas de resposta fechada, inclui as seguintes dimensões: perfil dos respondentes; conceção relativamente à articulação vertical; condições para a concretização da articulação vertical; aspetos potencializadores e limitadores da articulação vertical entre ciclos; práticas de articulação vertical no agrupamento e formas de colaboração entre os professores. Os resultados referem-se a questões com respostas de tipo *Likert* (discordo totalmente, discordo parcialmente, concordo parcialmente, concordo totalmente) e têm a ver com as dimensões referentes às conceções dos professores sobre articulação vertical e às suas perceções no que diz respeito ao modo como é praticada nos respetivos agrupamentos. O tratamento dos dados baseia-se na quantificação das respostas e análise através da estatística descritiva, nomeadamente pelo cálculo de frequências simples e relativas, medidas de tendência central e medidas de dispersão.

4. RESULTADOS OBTIDOS

De modo global, e respeitando a identidade, a estrutura e a diversidade cultural de cada agrupamento, consideramos que, de acordo com a análise de conteúdo aos documentos tratados e a análise estatística, os resultados não têm variações significativas entre os mesmos. Por essa razão, iremos de seguida apresentar uma súmula dos principais resultados de acordo

com o nosso enquadramento teórico e com os dados recolhidos, não nos sendo possível apresentar neste espaço todos os resultados. Apresentamos, assim, a dinâmica que caraterizou cada agrupamento, a implementação das atividades de articulação vertical, de acordo com a perspetiva dos professores, as conceções dos professores sobre a temática, as maiores limitações sentidas no terreno e de uma forma globalizante, o reflexo da articulação vertical na cultura de cada agrupamento investigado. Prosseguimos, então, com algumas dinâmicas utilizadas por cada agrupamento na implementação da articulação vertical.

4.1. Dinâmica da implementação da articulação

No agrupamento Alfa existem evidências de que se pratica a articulação vertical, apesar de não existir um projeto que vise a articulação vertical, como referiu o diretor na entrevista. Contudo, verifica-se a nível informal em projetos colaborativos do agrupamento, tais como o projeto Erasmus, que envolve vários ciclos e vários anos e também na preparação e concretização das Jornadas Culturais. A análise dos documentos orientadores gerais deste agrupamento permite constatar reduzidas práticas de articulação entre os diferentes ciclos de ensino e algum prejuízo na sequencialidade das aprendizagens e na uniformização de estratégias de atuação por parte dos docentes. Constatamos apenas uma única reunião de articulação entre o 4.º e o 5.º ano, o que é manifestamente insuficiente, dado que os professores possuem contextos de trabalho diferentes, muitos não se conhecem pessoalmente e nem têm a noção do grau de especificidade de cada um dos ciclos. O relatório de avaliação externa confirma que a articulação entre ciclos é apenas sustentada em reuniões periódicas. A maior carência em termos de articulação localiza-se entre o 2.º e o 3.º ciclo, onde as reuniões de articulação vertical são escassas e centradas nas áreas de português e matemática. A maior frequência de trabalho de articulação encontra-se na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo, uma reunião por período, nas quais são referidos aspetos relativos ao desempenho dos alunos, a identificação dos alunos que necessitam de um acompanhamento especial por parte dos serviços disponíveis e a planificação conjunta de atividades a realizar nos diversos períodos, entre outras.

No Mega agrupamento também se revelam evidências de articulação vertical nas atas, embora seja algo que o diretor entenda como recente e que necessite de maior clarificação no Projeto Pedagógico. Existiu por parte deste diretor a necessidade de privilegiar as áreas do português e da matemática, porque, no seu entender, são a base do conhecimento, em detrimento das restantes áreas, dado que não prejudicam tanto os alunos. Este diretor admite uma sobrecarga de trabalho nos professores nestas áreas, o que torna desigual o esforço e a dinâmica entre os professores. Pode-se afirmar que a articulação vertical neste agrupamento não resultou de uma necessidade conjunta baseada em dificuldades evidentes mas, segundo a opinião do diretor, numa ordem direta transmitida superiormente, sendo claro que só se encontrava a ser realizada por esse motivo. Trata-se, pois, de uma iniciativa *top down,* o que de acordo com Perrenoud (2004) compromete sempre o envolvimento dos professores, visto que não existe qualquer tipo de negociação. De referir a reunião de início do ano letivo, que abrangeu os três ciclos ao nível das áreas privilegiadas já referidas, evidenciando uma boa tentativa de sequencialização das aprendizagens curriculares em português e em matemática, de acordo com os principais conteúdos comuns aos três ciclos.

De um modo sucinto, constatamos que existe uma grande sectorização dos ciclos e das disciplinas e pouco conhecimento dos currículos dos anos subsequentes. Embora se tenham realizado reflexões relativamente às dificuldades dos alunos entre o 4.º e o 5.º ano, o trabalho colaborativo, sustentado e significativo ainda não foi realizado. A única aproximação que se realizou entre o 1.º e o 2.º ciclo foi a uniformização da terminologia e notações, nos testes diagnósticos do ano seguinte, mas sem trabalho de equipa continuado para além da reunião formal. Projetam-se algumas ideias válidas de articulação, tais como a elaboração de testes em conjunto entre anos subsequentes, mas as mesmas têm dificuldade em se concretizar na prática, devido a desencontros temporais entre os professores, alguma carência de acompanhamento no processo de articulação por parte da direção e poucos hábitos colaborativos.

4.2. Implementação da articulação vertical na voz dos professores

Centramo-nos agora nos resultados dos questionários dos professores. Na análise dos resultados constata-se a não existência de ocorrências em relação à articulação vertical, com o consentimento da direção do agrupamento, ou sem acompanhamento desta no processo. Outro dado refere-se à partilha de fichas de avaliação entre os anos de transição. Quando a articulação se refere ao envolvimento na partilha de aulas com outros ciclos de ensino, cerca de 76% dos

inquiridos dizem não haver ocorrências dessa natureza. Destacamos, no entanto, o maior percentual obtido (cerca de 40%) na realização de articulação, na participação em reuniões, quando se é solicitado. Referimos igualmente com este índice percentual a participação em projetos de interesse comum com outros ciclos de ensino.

Estes resultados levam-nos a crer que a existência de articulação se concentra a nível formal nas chamadas reuniões de articulação e a nível informal na participação em projetos do agrupamento, que não têm como objetivo central a articulação, mas que abrangem diversos ciclos. Constatamos, ainda, a necessidade de promover e acompanhar a articulação por parte da direção, evidenciando pouca autonomia de muitos professores e reduzidos hábitos de trabalho colaborativo. Este acompanhamento deverá ser realizado de forma a permitir que a articulação faça sentido para os professores nas suas práticas diárias, ou seja, que as atividades de articulação se traduzam em aprendizagens significativas (Leite, 2012).

Relativamente à questão que incide na iniciativa própria para a realização de articulação, a maior parte (cerca de 80 %) dos professores, quando encontra uma estratégia válida no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, utiliza a mesma para enriquecer o trabalho com a sua turma e cerca de 70 % referem que a partilham com colegas do mesmo ciclo de ensino. A partilha de estratégias válidas com professores de ciclos diferentes ainda é pouco frequente (cerca de 20%). Estes resultados são reveladores de escassos hábitos de partilha com professores de ciclos diferentes, o que dificulta mais uma vez o processo de articulação vertical (Bolívar, 2012; Fullan & Hargreaves, 2001; Stoll, 2000).

Concluímos que articulação vertical não é entendida como prioridade para ambos os agrupamentos traduzindo a elevada percentagem de respostas sobre a não ocorrência fora do espaço escolar ou horário profissional.

4.3. Conceções dos professores sobre articulação vertical

Os professores têm a noção de que a articulação vertical completa, aprofunda e alarga o ciclo anterior, o que está de acordo com a legislação. Em geral, não encaram a articulação como um tempo perdido, o que se traduz numa predisposição interna para investir no desenvolvimento da articulação vertical. Contudo, o conceito está associado a encontros formais organizados pela direção em detrimento dos encontros informais organizados ou não pela direção. Esta comparação entre formalidade e informalidade de ações inerentes à articulação transmite-nos a noção de que a articulação vertical ainda não se processa de forma autónoma, nem tão pouco se traduz num hábito de trabalho entre os professores. Os dados revelam que cerca de 60% dos professores de ambos os agrupamentos entende que a articulação vertical se deve realizar com turmas de ciclos subsequentes. Outra constatação é que o mesmo percentual dos inquiridos considera haver maior sentido colaborativo na articulação em todas as áreas curriculares e não apenas na área de português ou de matemática. A mesma inferência é por nós entendida neste agrupamento, a de que os professores, contrariando as orientações de valor da tutela, não entendem menos importantes a colaboração vertical com outras áreas curriculares.

4.4. Limitações na concretização da articulação vertical

Nestes agrupamentos a quase totalidade dos professores considera como limitativos à articulação vertical fatores, tais como: o desconhecimento dos programas dos outros ciclos, a dificuldade de comunicação entre departamentos, o receio em dar a conhecer o trabalho a professores de outros ciclos, a existência de turmas em escolas distantes do agrupamento, a ausência de espaços físicos para reuniões, a existência de horários pouco flexíveis, a ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos, a pouca recetividade de alguns professores e o desconhecimento sobre a organização de outros ciclos. Interessa destacar o desconhecimento curricular dos professores relativamente a outros ciclos. Reiteramos com Ramos (2016) a necessidade dos professores abrirem horizontes e conceptualizarem a articulação, para além do seu grupo de referência e do seu nível de ensino, a fim de trilharem um desenvolvimento profissional mais sustentável. Questionamo-nos seriamente: como será possível realizar uma articulação vertical, se os professores desconhecem o currículo escolar do ano subsequente ao seu? Se esta situação se traduzir numa realidade, como poderão auxiliar os alunos a ultrapassar as dificuldades ao transitar de um ciclo para outro?

Outro aspeto a salientar traduz-se na dificuldade de comunicação entre departamentos, ou seja, embora os professores possam estar próximos fisicamente, isto não significa que venham a promover a articulação entre os ciclos. Os professores encontram-se um pouco fechados sobre si próprios e isolados, o que não favorece mudanças, como referem Formosinho

e Machado (2008), e neste caso, a nível da articulação, no nosso entender, devido a uma estrutura demasiado massificada e sectorizada. Por sua vez, os professores manifestam-se relativamente à pouca flexibilidade dos horários. Concluiu-se, igualmente, que articulação vertical não é uma prioridade aquando da elaboração dos horários, de modo a permitir que os professores tenham condições para procederem à articulação vertical. A pouca recetividade de alguns professores leva a que não sejam fomentados hábitos de partilha entre eles, aspeto já destacado por Fullan e Hargreaves (2001), quando os professores entendem que estes hábitos poderão constituir um acréscimo ao trabalho que já realizam. Não podemos deixar de referir que a ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos pode constituir uma verdadeira limitação a qualquer tipo de articulação, nomeadamente a vertical. Neste contexto, assume particular importância a comunicação informal e o desenvolvimento da cooperação a fim de promover a construção e identidade social (Bolívar, 2012).

4.5. A cultura da escola no processo de articulação

A cultura de escola é única e própria de cada um dos agrupamentos em estudo. Neste ponto, consideramos o resultado transversal da articulação vertical, bem como o conjunto de intenções em torno deste contexto e as práticas associadas. Deste modo, tivemos em conta as conceções dos diretores, os documentos de referência de cada agrupamento e as respostas dos professores às questões relacionadas com o clima do agrupamento e a confiança nos órgãos diretivos. Segundo Fullan (2007), o diretor influencia a mudança e, neste sentido, pode fomentar a articulação vertical. Importa sublinhar que neste processo as lideranças intermédias, formais ou informais, têm um papel fundamental no sentido do desenvolvimento da cultura da escola.

As atas relativas às reuniões de articulação vertical no agrupamento Alfa traduziram o registo escrito do que foi realizado, pretendendo reportar as práticas efetivas de articulação vertical. Nelas encontramos uma frequência de três reuniões no final de cada período entre o Pré-escolar e o 1.º CEB. No ano de recolha dos dados existiu uma reunião no final do 3.º período entre o 4.º e o 5.º ano nas áreas de português e matemática. Neste agrupamento, entre o 1.º e o 2.º CEB não se verificou articulação de atividades entre os dois ciclos a português (houve mudança de professores e colocações tardias). No entanto, a articulação realizada nas reuniões revelou aspetos positivos implementados, tais como, a utilização da mesma terminologia, a nível da estrutura de testes e critérios de avaliação, de acordo com o modelo das provas nacionais por ambos os ciclos. Nesta questão, a direção manteve-se afastada dos procedimentos dos professores, deixando-os gerir a articulação vertical de forma autónoma. Na área da matemática verificou-se a partilha de testes entre os professores do 4.º e do 5.º ano, tendo sido o teste diagnóstico de matemática do 5.º ano elaborado em colaboração com os professores do 4.º ano. No 3.º CEB, apenas foi referida, no contrato de autonomia, a harmonização das tipologias de itens e critérios indicados na página do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), tendo ocorrido a elaboração de instrumentos de avaliação escrita e respetivos critérios de correção similares aos exames nacionais. No entanto, não houve referências expressas à articulação entre o 2.º e o 3.º CEB, ficando esta implícita nos projetos transversais do agrupamento e centrada nos grupos de homogeneidade de português e matemática.

Foi através da análise dos documentos em Mega que se observou um maior aprofundamento da perspetiva e concretização curricular em cada ciclo. Constatou-se uma linha de continuidade pedagógica, assente em conteúdos transversais aos três ciclos do ensino básico, aumentando o seu grau de dificuldade de forma progressiva. O projeto educativo evidenciou reuniões periódicas e a articulação entre o Pré-escolar e o 1.º CEB com a realização de uma ficha diagnóstica antes do 1.º ano, mas não existem dados de que a mesma é realizada de forma conjunta entre educadores e professores. Estes referem no inquérito realizado que, na grande maioria, não têm tempo para proceder à articulação e que os horários dos professores ainda evidenciam pouca flexibilidade para realizar esse tipo de atividades. Este cruzamento de dados leva-nos a inferir que o esforço consciente realizado pelo agrupamento Mega ainda não permitiu aos professores encontrarem tempo ou rentabilizarem o mesmo, possivelmente porque não existem atividades ou projetos de articulação vertical que lhes facilitem maior articulação. A avaliação externa recomendou uma forte aposta na sequencialidade das aprendizagens, com particular incidência no português e matemática. Esta avaliação salientou a boa articulação entre as escolas do 1.º CEB, uma boa rentabilização do trabalho dos professores do 2.º CEB para lecionarem as AEC de inglês e educação física, criando uma aproximação entre estes ciclos e frequentes reuniões entre o 2.º e o 3.º CEB para definição de estratégias de atuação comuns. Neste agrupamento não foi dado a conhecer, nem o plano curricular do agrupamento, nem o

plano de melhoria, por isso não podemos estabelecer comparações a esse nível com o agrupamento anterior.

De modo sumário podemos referir que, em ambos os agrupamentos, a cultura de escola se espelha numa vontade de mudar e melhorar o processo de articulação vertical. Qualquer um dos agrupamentos parece estar a passar por uma fase de transição, embora com pontos de partida diversos e usando estratégias diferenciadas. Contudo, existem dificuldades ao nível da operacionalização das atividades de articulação vertical, que poderão advir do tipo de liderança realizado e de reduzidos hábitos colaborativos. Assim, se as relações interpessoais são a essência que suporta a atividade formal da continuidade curricular (Fullan & Hargreaves 2001), então será pertinente os agrupamentos apostarem no estreitamento de relações entre os professores dos diversos ciclos, de modo a que surjam projetos de articulação que promovam aprendizagens significativas (Leite, 2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De seguida sistematizamos as principais conclusões da investigação elaborada, relembrando que a recolha de dados se processou no ano de 2015, cruzando-a sempre que possível com a revitalização da flexibilidade curricular através dos recentes normativos anteriormente referidos.

Embora os documentos legislativos reforcem a implementação da articulação vertical entre os diferentes ciclos, o que é evidente, mediante os dados apresentados pelos dois agrupamentos em estudo, é que a mesma não se realiza de uma forma sustentável (Hargreaves & Fink, 2007) e com um cariz significativo, para os principais agentes educativos (Leite, 2012; Roldão, 1999). Desta forma, apenas se pode referir que existem registos de ações e decisões tomadas em reuniões formais de articulação vertical, nomeadamente nas atas de articulação vertical, nas áreas de português e matemática, que seguem as orientações da tutela, parecendo não existir articulação vertical em outras áreas curriculares.

A um nível mais informal, a articulação vertical está presente nas Jornadas Culturais e nos projetos dos agrupamentos. No entanto, os projetos dos agrupamentos não são projetos partilhados na sua génese, ou seja, não são realizados de forma colaborativa entre os professores dos diferentes ciclos, comprometendo o envolvimento e a reflexividade tanto dos alunos, como dos professores. Apesar de tudo, consideramos estas atividades importantes para os alunos a nível de interação social e de aprendizagem em contextos informais.

Constatamos a existência de processos comunicativos formais ao nível das reuniões de articulação referidas. Existe alguma colaboração nos agrupamentos a nível horizontal, mas a nível vertical o trabalho colaborativo ainda se encontra pouco explorado. Os dados comprovam que os professores têm poucos hábitos de trabalho colaborativo, tanto no mesmo ciclo, como em ciclos diferentes. Com efeito, há atas de reuniões de departamento, nas quais se expõem dificuldades e se fazem balanços estatísticos sobre os resultados dos alunos, mas não se explicitam formas de articulação curricular, o que pode relevar alguma dificuldade da parte dos professores em realizar a articulação curricular vertical, encontrando espaços e tempos próprios para o efeito. Esta falta de *feedback* reflexivo de atividades de articulação realizadas pode dever-se à falta de conhecimento do currículo dos ciclos subsequentes, a reduzidos hábitos colaborativos entre os professores dos vários ciclos, a um possível excesso de trabalho burocrático que os agrupamentos impõem aos professores e à tendência global em se trabalhar para o registo em papel e menos para os alunos (Carreira & Oliveira, 2016). As dificuldades dos alunos são regularmente mencionadas por todos os professores na globalidade e nos diversos departamentos, mas a possibilidade de criar projetos de articulação entre ciclos, a fim de diminuir as mesmas, ainda é pouco evidente, não sendo prioritária nas linhas de ação dos agrupamentos.

Entendemos que a articulação vertical espelha a cultura dos agrupamentos, ou seja, traduz-se no cumprimento formal do que está legislado pela tutela relativamente à implementação da articulação vertical, ao nível de reuniões formais e registos em atas. Após o cruzamento de dados com as respostas dos professores constatamos que, apesar da avaliação externa ser favorável no agrupamento Mega e mediante os dados apresentados em ambos os agrupamentos, muitos professores nem sequer participam em reuniões nas quais a articulação é debatida. Em termos organizacionais, esta incongruência pode ser explicada, entre outras razões, através da diferença de tratamento gerada entre as áreas curriculares privilegiadas de português e matemática e as outras áreas curriculares. Seguindo políticas educativas e indicações da tutela, ambos os agrupamentos tentaram organizar a implementação vertical centrada nas áreas curriculares de português e matemática, valorizando mais estas áreas e aumentando o trabalho efetivo dos professores nas referidas áreas, o que traduz uma

desigualdade de valor e responsabilidade entre os mesmos. Não se pretende com isto dizer que os professores anseiam mais trabalho em termos de carga horária, eles anseiam sim é por equidade em termos do estatuto e do valor que lhes é atribuído. Esta desigualdade de tratamento ficou bem expressa no questionário quando os professores, na sua maioria, entendiam que a articulação vertical dizia respeito a todas as áreas e não só a português e a matemática.

A investigação realizada permite concluir que, apesar da articulação vertical em ambos os agrupamentos resultar mais de uma obrigação superior do que de uma necessidade, existe uma noção bastante evidente do que é a articulação vertical e da necessidade que os professores sentem em colaborar uns com os outros. A grande dificuldade é em saber como colaborar, de forma que se melhorem as práticas e aumentem as motivações. Neste campo, as lideranças de um agrupamento têm um papel fundamental ao nível da agilização de estratégias e acompanhamento em possíveis projetos colaborativos. Importa que as direções não limitem a sua ação ao controlo do trabalho pedagógico, mas sejam organismos facilitadores da cooperação entre os professores, valorizando todos os níveis de escolaridade e cada professor em particular, no que de melhor tem. A reconstrução da escola como um local de trabalho partilhado, referida por Bolívar (2012), ainda se encontra um pouco afastada da implicação e da envolvência necessária ao trabalho colaborativo dos professores. No entanto, esse esforço deve continuar a ser efetuado partindo, como este autor já sublinhou, da cultura da escola, de acordo com o quadro atual de Autonomia e Flexibilidade Curricular, quando sublinha a adaptação aos contextos locais, à identidade própria dos agrupamentos de escolas e a cada turma.

Reiteramos, com Nóvoa (1992), que a cultura organizacional é o reflexo dos projetos que nela se desenvolvem. Consideramos, pois, que esta investigação nos leva a argumentar que a articulação vertical deve incidir no estabelecimento de projetos de articulação, centrados no desenvolvimento de relações interpessoais da comunidade educativa, em particular, professores-alunos e preferencialmente de anos subsequentes. Estes projetos devem instalar progressivamente uma cultura colaborativa autónoma e independente de quem a dinamiza, tornando-se, deste modo sustentável.

Retomamos neste contexto o perfil do aluno do século XXI (Gomes et al., 2017), que apela à necessidade de humanização das organizações escolares, promovendo a inclusão e facilitando a articulação. Defendemos que ambos os agrupamentos devem seguir trajetórias específicas que reflitam a sua identidade cultural, mas que transformem a articulação vertical normativa, numa articulação vertical efetiva, significativa e sustentável. Esta deverá ter como bases de sustentação, as dificuldades dos alunos nas transições de ciclo e as motivações dos professores e dos alunos. A melhoria das práticas de articulação vertical, no nosso entender, devem seguir esta diretória, iniciando a elaboração e a concretização de projetos contextualizados, tanto para os alunos, como para os professores, abrindo espaço à valorização das relações interpessoais e à cooperação entre professores e alunos, dos diversos anos e ciclos de forma natural e necessária ao bem-estar de todos.

Finalizamos este artigo com a esperança de termos contribuído para uma reflexão sobre a mudança no caminho a trilhar na articulação vertical, através da necessidade urgente de valorizar alunos e professores de qualquer ciclo, humanizando um sistema educativo que carece de tempo e de sentidos.

Os recentes normativos relativos ao perfil do aluno do século XXI e a Autonomia e Gestão Flexível do Currículo promovem a visão humanista e aglutinadora de projetos e vontades de alunos e professores, não no sentido de incrementar a carga horária, mas no sentindo de dotar de maior significado as aprendizagens dos alunos e a profissão de professor.

REFERÊNCIAS

Bean, J. (2002). *Integração curricular.* Lisboa: Didáctica Editora.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carreira, A., & Oliveira, I. (2016). Perceções sobre a articulação vertical: estudo em dois agrupamentos de escolas. *Atas do XIII Congresso da SPCE- Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp.1063-1072). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação. Consultado em maio, 2017, em http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitive, Quantitive anda Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 -. 1.ª Série* (pp. 2928-2943).

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 128 – 2.ª Série* (pp. 13881-13890).

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.* Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College, Columbia University.

Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Direção Geral de Educação. Consultado em março, 2017, em http://www.dge.mec.pt/perfil.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

Kotter, J. (2016). *O nosso iceberg está a derreter. Mudar e ser bem-sucedido em condições adversas*. Porto: Porto Editora.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos, 16*(1), 87-92.

Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise.* Lisboa: Editções D. Quixote.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, F. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação.* Porto: Asa editores.

Ramos, C. (2016). *Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas*. Conselho Nacional de Educação.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Stoll, L. (2000). *School Culture*. Reprinted from School Improvement Networks. *Bullentin*, *9*, 9-14. Institute of Education. London.

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *16*(61), 561-581. Disponível em https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Porto: Edições Asa.

121. A CENTRALIDADE DO/A DIRETOR/A DO AGRUPAMENTO, A PARTIR DO SEU PONTO DE VISTA

Guilherme Rego da Silva

Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação (PORTUGAL), grs@ie.uminho.pt

Resumo

Os dados empíricos aqui analisados têm origem num inquérito por questionário, ao qual foram solicitados a responder todos os diretores de escolas/agrupamentos de Portugal continental, mediante o envio de um *email*-convite, trabalho que decorreu no ano de 2014, envolvendo um grupo de docentes/investigadores do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Foram enviadas 797 mensagens de correio eletrónico e no total obtivemos 156 questionários válidos (cerca de 20% da população inquirida). O inquérito integrou-se num projeto de investigação mais vasto, tendo como objeto de estudo a governação e gestão das escolas e, de modo mais particular, a ação do diretor. Para além do inquérito por questionário, incluiu alguns estudos de caso.

Neste texto focalizamos a seguinte questão de investigação: como perceciona o diretor a sua posição e importância no contexto do agrupamento e na estrutura administrativa do sistema educativo? Estivemos atentos à resposta a todas as perguntas do questionário que envolvem o tema do poder e estatuto do diretor, considerado como órgão de gestão unipessoal, e também o seu envolvimento com outros atores e instâncias ao nível do agrupamento, da comunidade educativa e do sistema educativo.

Concluímos que o diretor tem efetivamente uma centralidade que emana da legislação e do modelo de administração do sistema educativo que foi construído nas últimas décadas. Criando o cargo de diretor e tornando-o obrigatório, o Ministério da Educação desenhou-o como representante dos grandes agrupamentos de escolas junto do Ministério e, ao mesmo tempo, representante do Ministério junto dos agrupamentos de escolas. Até ao ponto de o diretor se apresentar como intérprete e fonte unipessoal de legitimidade da autonomia da escola, até ao ponto em que já será legítimo dizer que a autonomia da escola é a autonomia que o diretor possa assumir perante o Ministério da Educação.

Palavras-chave: escola, gestão, autonomia, diretor.

Abstract

The empirical data analysed here were collected by a questionnaire survey, to which all the directors of schools/school groups in mainland Portugal was requested to answer, by sending them an invitation email, a work that took place in the year of 2014, involving a group of professors/researchers from the Institute of Education of the University of Minho. Initially 797 e-mails were sent and in total we obtained 156 valid questionnaires (about 20% of the population surveyed). The survey was part of a broader research project, focusing on the governance and management of schools and, in particular, the action of the director. In addition to the questionnaire survey, it included some case studies.

In this text we focus the following question of investigation: how does the director perceive its position and importance in the context of the grouping and in the administrative structure of the educational system? We were attentive to the answer to all the questions of the questionnaire that involve the theme of the power and status of the director, considered as a sole management body, and also its involvement with other actors and instances at the level of the group, the educational community and the educational system.

We conclude that the director really has a centrality that emanates from the legislation and the administration model of the educational system that was built in the last decades. Creating the position of director and making it mandatory, the Ministry of Education designed it as representative of the large groupings of schools with the Ministry and, at the same time, representative of the Ministry among the clusters of schools. To the extent that the director

presents himself as an interpreter and sole source of legitimacy for the autonomy of the school, to the point where it will be legitimate to say that the autonomy of the school is the autonomy that the director can assume before the Ministry of Education.

Keywords: school, management, autonomy, director.

1. APRESENTAÇÃO E METODOLOGIA

Os dados empíricos que mobilizamos, relativos à centralidade do diretor, foram recolhidos através do recurso a um inquérito por questionário, ao qual foram solicitados a responder todos os diretores de escolas/agrupamentos de Portugal continental, mediante o envio de um *email*-convite. Foram enviadas 797 mensagens de correio eletrónico, com base numa lista existente de contactos da direção de escolas/agrupamentos. No total obtivemos 156 questionários válidos (cerca de 20% da população inquirida)[1]. O inquérito integra-se no âmbito de um projeto de investigação tendo como objeto de estudo a governação e gestão das escolas e, de modo mais particular, a ação do diretor.

Do conjunto dos eixos de análise que orientam esse estudo e o próprio questionário, para esta secção do texto, analisando os dados do questionário, focalizamos especialmente a seguinte questão de investigação: como perceciona o diretor a sua posição e a sua importância no contexto do agrupamento e na estrutura administrativa do sistema educativo? Por esse motivo estivemos atentos à resposta a todas as questões que envolvem o tema do poder e estatuto do diretor, considerado como órgão de gestão unipessoal, e também o seu envolvimento com outros atores e instâncias ao nível do agrupamento, da comunidade educativa e do sistema educativo.

Apesar da taxa de resposta ao questionário ser relativamente baixa, uma breve análise às variáveis clássicas permite criar a convicção de que a amostra produtora de resultados não se afastará demasiado relativamente às caraterísticas mais identitárias da população inquirida, nomeadamente: a distribuição pelo território continental corresponde aproximadamente à distribuição da densidade populacional e dos principais núcleos urbanos; a distribuição por sexos é credível, apresentando 73 inquiridos do sexo feminino e 82 do sexo masculino e, na representação de idade, há uma concentração de diretores em torno da idade de 55 anos, já quanto às diretoras, elas apresentam uma dispersão mais equilibrada entre os 45 e os 60 anos, estando proporcionalmente mais representadas nas idades mais "jovens", indiciando um processo gradual de feminização do cargo.

2. A CENTRALIDADE DO/A DIRETOR/A

Ao longo das respostas ao questionário constatamos que a centralidade que o diretor assume, na sua própria perspetiva, torna-se logo visível quando lhe é proposto um conjunto de fatores que podem ter influenciado na sua decisão de se candidatar ao cargo. A adesão forte a alguns dos fatores que são sugeridos dá uma ideia clara do modo como se representam: 98,1% dos inquiridos mencionaram como importante ou muito importante o facto de terem um projeto estratégico com relevância para a escola/agrupamento. Lidos os dados de outra maneira, podemos dizer que 98,1% dos diretores consideram ter um projeto estratégico com relevância para a escola/agrupamento. Isto dá uma ideia clara da centralidade que o diretor se atribui, porque não há nada mais central do que ter um projeto estratégico relevante. Pela mesma linha de análise podem ser lidas as respostas relativamente aos outros fatores que terão motivado a candidatura do diretor/diretora. Podemos dizer que os diretores vêem-se como tendo larga experiência no exercício de cargos de gestão e também como dispondo de uma equipa coesa e competente, o que permite avaliar até que ponto o diretor se perceciona como líder. Também vemos que o diretor se perceciona como alguém que tem qualidades de liderança que são reconhecidas pela comunidade educativa. Depois já é menos generalizável a ideia de ter uma formação especializada; no entanto, é claramente forte a adesão à ideia de ter gosto pela gestão escolar. A Tabela 1 mostra as percentagens para cada uma das opções de resposta.

[1] Os *e-mails* não entregues foram tratados individualmente, quanto ao motivo da não entrega comunicado pelos protocolos de correio eletrónico. Foram pesquisados novos endereços para estes contactos e procedeu-se a um reenvio. Posteriormente, foi repetido o pedido de colaboração, para quem ainda não tinha respondido. O inquérito foi administrado *online* na plataforma *Google Drive* usando o formato de formulário próprio para questionários. Previamente fez-se o pré-teste do questionário, em condições reais, já na mesma plataforma. As respostas foram recolhidas entre maio e julho de 2014.

Tabela 1. Fatores de Motivação

Indique a importância que os fatores abaixo discriminados tiveram na sua decisão de se candidatar a Diretor	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
	%	%	%	%
Ter um projeto estratégico com relevância para esta escola/agrupamento	0,6	1,3	28,4	69,7
Ter uma larga experiência no exercício de cargos de gestão	2,6	9	60	28,4
Ter o apoio de uma equipa coesa e competente	0	0,6	27,1	72,3
Ter qualidades de liderança reconhecidas pela comunidade educativa	0	3,9	46,8	49,4
O prestígio social e profissional inerente ao cargo	21,9	40	31	7,1
Ter uma formação especializada para o exercício do cargo	3,9	25,2	43,2	27,7
A oportunidade de enriquecer o meu currículo escolar	11,1	33,3	43,8	11,8
Ter sido pressionado/incentivado a candidatar-me	14,2	32,9	36,8	16,1
Ter maior flexibilidade e autonomia na gestão do meu horário de trabalho	50,3	36,8	9	3,9
O suplemento remuneratório inerente ao exercício do cargo	43,9	38,7	14,8	2,6
Gosto pela gestão escolar	1,3	3,9	38,1	56,8

Convertendo as respostas em afirmações de autoimagem, podíamos dizer: eu sou o diretor/diretora da escola/agrupamento e candidatei-me ao cargo porque tenho um projeto estratégico com relevância para esta escola/agrupamento, tenho uma larga experiência no exercício de cargos de gestão e tenho qualidades de liderança reconhecidas pela comunidade educativa e, talvez ainda mais importante, eu tenho o apoio de uma equipa coesa e competente. Esta autodescrição do perfil do diretor, por si mesmo, define-o facilmente como a figura central do agrupamento.

Igualmente assinalável é o elevando conceito em que os diretores têm o seu projeto de intervenção. Isso torna-se claro na leitura dos dados de resposta apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Tomando por referência a realidade da sua escola/agrupamento, decorrente da entrada em vigor do DL nº 75/2008, expresse o seu grau de concordância em relação às seguintes proposições: [O projeto de intervenção na escola/agrupamento, que é apresentado pelo Diretor, representa um documento estratégico fundamental no âmbito de uma escola mais autónoma]

		Frequência	*Percentagem*	*Percentagem válida*
Válido	Concordo	73	46,8	47,7
	concordo bastante	33	21,2	21,6
	concordo completamente	23	14,7	15,0
	Discordo	18	11,5	11,8
	discordo bastante	5	3,2	3,3
	discordo completamente	1	0,6	0,7
	Total	153	98,1	100
Omisso	<não responderam>	3	1,9	
Total		156	100	

A autonomia da escola já foi considerada pela legislação como tendo expressão no Projeto Educativo da escola agora, para 84,3% dos diretores que responderam a esta questão, a autonomia da escola tem expressão fundamental no Projeto do Diretor. A autonomia coletiva da escola passa a estar personalizada no Projeto do Diretor. Não deixa de ser relevante esta personalização da fonte de autonomia da escola e mais uma expressão da centralidade do diretor.

Para além de ser importante a forma como os diretores se veem no contexto do agrupamento também é importante a relação com as instâncias exteriores ao agrupamento, vista na sua perspetiva. A primeira dessas instâncias é a administração central, aqui designado genericamente como Ministério da Educação. Algumas perguntas do nosso questionário abordam a relação do/a diretor/a com o Ministério da Educação. Uma das questões indaga da frequência das interações com a administração central, obtendo os seguintes resultados.

Tabela 3. Como caracteriza, quanto à frequência, a sua interação com os Serviços Centrais do Ministério da Educação?

		Frequência	*Percentagem*
Válido	Contactos esporádicos (passam-se meses sem que haja qualquer contacto de parte a parte)	31	20,7
	Contactos regulares (uma a duas vezes por mês há troca de informação/correspondência)	74	49,3
	Contactos bastante frequentes (quase diariamente há troca de informação/correspondência)	45	30
	Total	150	100
Omisso	<não responderam>	6	
Total		156	

Contactos regulares, ou contactos bastante frequentes, representam no total 79,3% junto dos inquiridos. Quase metade (49,3%) menciona contactos regulares e 30% caraterizam os contactos como bastante frequentes, quase diários. Apenas para os restantes 20,7% os contactos podem ser definidos como esporádicos, passando-se meses sem contactos. É notória a frequência dos contactos diretos entre diretores e serviços centrais, agora potenciada pela redução do número de interlocutores, por via do processo de constituição dos agrupamentos e dos comumente chamados "mega agrupamentos". Este processo pode ser interpretado como uma condução dos agrupamentos à função de órgãos desconcentrados dos serviços centrais (Lima, 2004). Este novo posicionamento dos agrupamentos e a frequência dos contactos diretos entre os diretores e o Ministério da Educação acrescem à perceção de centralidade do cargo de diretor. A Tabela 4 mostra, em valores percentuais, os resultados obtidos na resposta à questão referente aos assuntos tratados nos contactos entre as duas partes.

Tabela 4. Com que frequência aborda, nas suas interações com os Serviços Centrais do Ministério da Educação, os seguintes assuntos?

	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Frequentemente	Sempre
	%	*%*	*%*	*%*	*%*
Assuntos de natureza financeira	2,6	28,8	54,2	13,1	1,3
Assuntos relacionados com a gestão do pessoal docente	0,6	36,4	42,9	18,2	1,9
Assuntos relacionados com a gestão do pessoal não docente	21,4	40,9	27,9	8,4	1,3
Assuntos de natureza pedagógica	5,9	48,4	33,3	11,8	0,7
Assuntos de natureza administrativa	0,6	39,0	42,2	16,9	1,3
Questões relacionadas com a avaliação externa da escola/agrupamento	15,0	64,7	18,3	1,3	0,7

Pela leitura dos valores percentuais podemos concluir que os assuntos mais frequentemente tratados entre o/a diretor/a e o Ministério da Educação estão relacionados com questões financeiras, administrativas e de gestão do pessoal docente, assuntos verdadeiramente nucleares no que diz respeito às dimensões burocrática e política da organização escolar. A

natureza dos assuntos tratados[2] é outro fator que acresce à noção de centralidade do cargo unipessoal de diretor.

Na Tabela 5 constata-se que a maioria dos diretores se sente valorizado pelo Ministério da Educação, relativamente ao papel que desempenham.

Tabela 5. Como caracteriza a sua relação institucional com os Serviços Centrais do Ministério da Educação? [Sinto que os Serviços Centrais do Ministério da Educação valorizam e reconhecem o papel desempenhado pelo Diretor da escola/agrupamento]

		Frequência	*Percentagem*
Válido	Concordo	64	41,0
	concordo bastante	16	10,3
	concordo completamente	2	1,3
	Discordo	50	32,1
	discordo bastante	12	7,7
	discordo completamente	9	5,8
	Total	153	98,1
Omisso	<não responderam>	3	1,9
Total		156	100

Na Tabela 6 comprova-se que os diretores inquiridos têm consciência de serem tratados pelo Ministério como seus representantes junto de cada escola/agrupamento. São 85,6% que concordam com essa afirmação. Este elemento exprime novamente a centralidade do cargo mas também os limites do seu poder.

Tabela 6. Tomando por referência a realidade da sua escola/agrupamento, decorrente da entrada em vigor do DL nº 75/2008, expresse o seu grau de concordância em relação às seguintes proposições: [Na prática, o Ministério age como se que o Diretor fosse o rosto do poder central junto de cada escola/agrupamento]

		Frequência	*Percentagem*	*Percentagem válida*	*Percentagem cumulativa*
Válido	concordo	68	43,6	44,4	44,4
	concordo bastante	31	19,9	20,3	64,7
	concordo completamente	32	20,5	20,9	85,6
	discordo	17	10,9	11,1	96,7
	discordo bastante	2	1,3	1,3	98,0
	discordo completamente	3	1,9	2,0	100
	Total	153	98,1	100	
Omisso	<não responderam>	3	1,9		
Total		156	100		

Por outro lado, como se lê na Tabela 7, e de alguma forma como compensação, a maioria dos diretores também sente que são tratados pelo Ministério da Educação como os líderes da escola/agrupamento.

Outro órgão fulcral nas relações institucionais do diretor é o Conselho Geral, criado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, que o apresenta como "o órgão de direção estratégica" da escola/agrupamento, responde ao quesito da colegialidade e, simultaneamente, ao princípio da participação democrática na administração escolar, alargado aos representantes da comunidade na qual a escola se insere. Apresentamos na Tabela 8 os resultados obtidos quanto às relações entre diretores/as e Conselho Geral, com um enfoque sobre a influência do diretor(a) na definição da agenda das reuniões do Conselho Geral.

[2] No final da questão havia a possibilidade de o inquirido mencionar outros assuntos tratados nesses contactos entre diretor(a) e os serviços centrais do Ministério da Educação. Onze inquiridos nomearam assuntos como: realização de obras, ensino especial e gestão disciplinar.

Tabela 7. Tomando por referência a realidade da sua escola/agrupamento, decorrente da entrada em vigor do DL nº 75/2008, expresse o seu grau de concordância em relação às seguintes proposições: [O Diretor é hoje um interlocutor mais forte junto da administração educativa, sendo tratado como o líder da escola/agrupamento pelos serviços do Ministério da Educação]

		Frequência	*Percentagem*	*Percentagem válida*	*Percentagem cumulativa*
Válido	Concordo	65	41,7	42,8	42,8
	concordo bastante	21	13,5	13,8	56,6
	concordo completamente	6	3,8	3,9	60,5
	Discordo	42	26,9	27,6	88,2
	discordo bastante	14	9,0	9,2	97,4
	discordo completamente	4	2,6	2,6	100
	Total	152	97,4	100	
Omisso<não responderam>		4	2,6		
Total		156	100		

O quadro evidencia o poder do/a diretor/a na definição da agenda do Conselho Geral. Também mostra aquilo que parece ser uma boa relação de trabalho entre o/a diretor/a e o presidente do Conselho Geral, na maior parte das situações. Lendo os resultados, parece ainda legítimo supor que, em algumas situações, pode haver da parte do/a diretor/a a perceção de um ascendente sobre o presidente do Conselho Geral.

Tabela 8. Como se processa a definição da agenda das reuniões do Conselho Geral?

	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Frequentemente	Sempre	Não Respondeu
	%	%	%	%	%	%
A definição da agenda das reuniões do Conselho Geral é da exclusiva responsabilidade do Presidente do Conselho Geral	28.2	25.6	12.2	18.6	13.5	1.9
Na definição da agenda das reuniões do Conselho Geral, apesar de esta ser responsabilidade do Presidente do Conselho Geral, sou sempre ouvido previamente	1.3	3.8	5.8	20.5	67.3	1.3
O presidente do Conselho Geral, habitualmente, reúne-se comigo para elaborarmos a agenda das reuniões do Conselho Geral em conjunto	3.2	7.7	12.2	29.5	46.8	0.6
No essencial, a agenda do Conselho Geral é elaborada com base nas minhas sugestões	5.1	14.1	29.5	35.9	14,1	1.3

A questão: "Como avalia globalmente o funcionamento do Conselho Geral?", acompanhada por um conjunto de 7 proposições, pedia a cada respondente para as classificar com uma escala de concordância clássica. A Tabela 9 dá a expressão percentual das respostas[3]. Os inquiridos valorizam bastante o Conselho Geral como símbolo de democracia e como órgão definidor de estratégias, mas já manifestam mais dúvidas face ao seu poder efetivo, perante aquilo que entendem ser a falta de preparação dos seus membros, perante o poder do Ministério da Educação e, especialmente, perante a centralidade que os diretores sentem ser-lhes atribuída pela legislação. A situação expressa na perspetiva de muitos inquiridos e, de modo algo simplificado, poderá ser vista neste termos: o Ministério da Educação é a fonte primária e original do poder e da legitimidade no sistema educativo; como o Ministério da Educação confere mais centralidade à figura do Diretor, este é mais central e tem mais poder que o Conselho Geral e o seu presidente, ainda que este órgão tenha uma marcada relevância simbólica pelo seu carácter

[3] Foram excluídas as não respostas do cálculo percentual. Duas das proposições não registaram "não respostas" e as outras cinco registaram uma "não resposta" cada.

colegial, sendo por isso capaz de corporizar mais diretamente o espírito da "gestão democrática".

Tabela 9. Como avalia globalmente o funcionamento do Conselho Geral?

	Discordo completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente
	%	%	%	%	%	%
O Conselho Geral tem sido uma estrutura fundamental na definição das linhas de orientação estratégica desta escola/agrupamento	3,8	5,1	18,6	38,5	21,8	12,2
O Conselho Geral é o símbolo maior da democracia na escola/agrupamento	7,7	5,1	27,6	30,8	15,4	13,5
O Conselho Geral não tem competências e atribuições que lhe permitam assumir-se como o espaço de definição das linhas de orientação estratégica da escola/agrupamento	16,8	7,1	44,5	20,6	9,7	1,3
O Conselho Geral envolve-se frequentemente em questões marginais, o que o impede de assumir maior protagonismo na definição das linhas de orientação estratégica desta escola/agrupamento	28,6	16,9	31,8	16,9	3,2	2,6
O Conselho Geral, dada a falta de preparação de alguns dos seus membros, não reúne condições para se assumir como o órgão de definição da orientação estratégica da escola/agrupamento	16,9	13	29,9	27,9	8,4	3,9
O Conselho Geral, na prática, acaba por ser menorizado pela intervenção do Ministério da Educação	5,9	9,2	34,6	26,8	15,7	7,8
Na prática, o Conselho Geral é secundarizado pela grande centralidade atribuída pela legislação à figura do Diretor	9,7	11	34,8	29,7	8,4	6,5

É significativa a elevada percentagem (40,4%) daqueles que recusam a representação do Conselho Geral como símbolo maior da democracia na escola/agrupamento, tanto mais quanto é essa a sua natureza legal e efetiva, como único órgão eleito por todos os representantes da escola/agrupamento e que, para além disso, é do caráter democrático deste órgão que deriva a própria legitimidade democrática do/a diretor/a, cuja eleição ocorre no seu seio.

Ainda para a centralidade da figura do diretor é relevante constatar, nas Tabelas 10 e 11, como eles/elas consideram, por grande maioria, que o seu controlo sobre o Conselho Pedagógico, quer através do facto de presidir ao órgão quer através da capacidade de nomear a maior parte dos seus membros, contribui para a eficácia do funcionamento desse órgão.

Tabela 10. Tomando por referência as alterações introduzidas pelo DL nº 75/2008, pronuncie-se sobre as seguintes proposições: [A presidência do Conselho Pedagógico pelo Diretor reforçou o papel do Conselho Pedagógico como órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa desta escola/agrupamento]

		Frequência	*Percentagem*	*Percentagem cumulativa*
Válido	Concordo	66	42,3	42,3
	concordo bastante	32	20,5	62,8
	concordo completamente	36	23,1	85,9
	Discordo	20	12,8	98,7
	discordo bastante	2	1,3	100
	Total	156	100	

Tabela 11. Tomando por referência as alterações introduzidas pelo DL nº 75/2008, pronuncie-se sobre as seguintes proposições: [A composição do Conselho Pedagógico por elementos maioritariamente designados pelo diretor tem permitido um funcionamento mais harmonioso deste órgão]

		Frequência	*Percentagem*	*Percentagem cumulativa*
Válido	Concordo	54	34,6	34,6
	concordo bastante	34	21,8	56,4
	concordo completamente	28	17,9	74,4
	Discordo	33	21,2	95,5
	discordo bastante	4	2,6	98,1
	discordo completamente	3	1,9	100
	Total	156	100	

O questionário também propôs aos diretores uma lista de atividades e pediu-lhes que indicassem o número de horas semanais gastas em cada atividade. Na Tabela 12 apresenta-se a média aritmética das horas indicadas pelos inquiridos, para cada atividade proposta.

Tabela 12. Enquanto Diretor, e em média e por estimativa, quantas horas por SEMANA dedica a cada uma das seguintes atividades?

Atividade	Média de horas por semana
Atendimento de agentes do Ministério da Educação (Direções Gerais, Direção Regional, Inspeção…)	1,74
Atendimento de alunos	3,97
Atendimento de funcionários	2,83
Atendimento de pais e encarregados de educação	3,22
Atendimento de professores	5,73
Desempenho de tarefas de avaliação de pessoal docente e não docente	1,97
Fazer e atender chamadas telefónicas em geral	3,92
Gestão da formação de docentes e funcionários	1,58
Gestão da imagem institucional da escola	2,70
Gestão das plataformas informáticas	3,93
Gestão de conflitos entre profissionais (docentes, funcionários)	2,30
Gestão de problemas disciplinares com alunos	3,58
Gestão de horários de professores	2,14
Gestão de instalações e questões técnicas	2,62
Leitura de normas e legislação	3,65
Ler e escrever cartas/ofícios/e-mails	3,92
Preparação e redação de relatórios e outros documentos	3,77
Reuniões ao nível da administração educativa	2,36
Reuniões com adjuntos, assessores e outros membros da sua equipa	3,23
Reuniões com coordenadores das estruturas de orientação educativa	2,65
Reuniões com representantes dos interesses socioeconómicos e culturais	1,36
Reuniões com representantes da autarquia	1,57
Reuniões em escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar do agrupamento	1,75
Reuniões gerais de professores	0,91
Trabalho de conceção e planeamento	3,97
Atividades associadas à avaliação (interna e externa) da escola	2,55

A soma das médias dá 73,62 horas semanais, que seria o número médio de horas semanais de trabalho que os nossos inquiridos necessitariam para realizar o conjunto das atividades, um número de horas de trabalho realmente exagerado. No final desta lista de atividades ainda se dava aos inquiridos a possibilidade de incluir outras atividades e indicar o número de horas semanais que nelas despendiam. Eles incluíram ainda mais 14 atividades,

indicando na maior parte dos casos mais uma hora por semana. Esta perceção certamente exagerada das horas de trabalho dá também uma ideia da centralidade e da omnipresença do diretor, quando vista na sua perspetiva, figura realmente incansável que idealizam como superdiretor/a.

3. CONCLUSÃO

Como conclusão, podemos dizer que o diretor tem efetivamente uma centralidade que emana da legislação e do modelo de administração do sistema educativo que foi construído nas últimas décadas[4]. O legislador desejou essa centralidade e construiu-a através do texto dos normativos. Criado o cargo de diretor e tornando-o obrigatório, o Ministério da Educação desenhou-o como representante dos grandes agrupamentos de escolas junto do Ministério e, ao mesmo tempo, representante do Ministério junto dos agrupamentos de escolas. Até ao ponto de o diretor se apresentar como intérprete e fonte unipessoal de legitimidade da autonomia da escola, até ao ponto em que já será legítimo dizer que a autonomia da escola é a autonomia que o diretor possa assumir perante o Ministério da Educação, autonomia plasmada no projeto de intervenção do diretor. Este projeto de intervenção do diretor surge um pouco como concorrente do projeto educativo de escola. De facto, isso parece desvalorizar seriamente o projeto educativo porque se o projeto educativo fosse entendido verdadeiramente como está nos normativos legais, então o projeto de intervenção do diretor deveria subordinar-se ao projeto educativo e aqui parecem ser independentes um do outro ou avança-se mesmo para uma preponderância do projeto do diretor.

Mas, se autonomia da escola é medida pela autonomia do diretor perante a Administração central, então podemos afirmar que essa autonomia não é muito significativa, se o entendermos como "executivo subordinado de uma administração centralizada" (Lima, 2011, p. 60). A centralidade do poder do diretor radica em dois fenómenos administrativos, ambos perfeitamente contraditórios com a noção de autonomia da organização escolar e que são: uma concentração do poder no interior da escola, onde o diretor assume o poder que foi concentrado, e o facto de o diretor ser o ponto de contacto com a administração central onde ele agora já não assume o papel de centralizador do poder, mas sim o papel subordinado.

A centralidade do diretor, como resultado da concentração de poderes no interior da escola, implica efetivamente uma redução das possibilidades de expressão democrática no interior da organização escolar, obtendo-se uma escola mais hierarquizada, de mando forte, e como tal menos democrática. A ser assim, a escola perde potencial como organização que educa para a democracia. Não se pode incorporar a cultura democrática numa escola onde essa cultura democrática não se manifeste no quotidiano. A aprendizagem da democracia exige a presença de uma cultura democrática e esta necessita de uma vivência da democracia.

Agradecimentos: "Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT."

REFERÊNCIAS

Lima, L. C. (2004). O Agrupamento de Escolas Como Novo Escalão da Administração Desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, *17*(2), 7-47.

Lima, L. C. (2011). Diretor de Escola: subordinação e poder. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura (Eds.), *A Emergência do Diretor da Escola: Questões políticas e organizacionais* (pp. 47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, L. C., Sá, V., & Silva, G. R. (2017). O que é a democracia na «gestão democrática das escolas»? Representações de diretores(as). In L. C. Lima, & V. Sá (Eds.), *O Governo das Escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 213-258). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Silva, G. R., & Sá, V. (2017). O Diretor Escolar em Portugal: Formação e Perfil Profissional.

[4] Ainda que este texto se fundamente numa leitura do questionário, para a elaboração do questionário houve uma consulta prévia da legislação. O resultado dessa consulta e interpretação do texto dos normativos é fundamental também para a leitura dos dados do questionário e já teve expressão em outros textos publicados no âmbito deste projeto de investigação (Lima, Sá & Silva, 2017; Silva & Sá, 2017).

Revista Espaço do Currículo, *10*(1), 62-81.

200. JUNTAS E SOZINHAS: ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS DE MULHERES LÍDERES DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Rosa Loureiro[1], Cristina C. Vieira[2]

[1]*Universidade de Coimbra, FPCE (PORTUGAL), rosalocs@gmail.com*
[2]*Universidade de Coimbra, FPCE (PORTUGAL), vieira@fpce.uc.pt*

Resumo

Este texto decorre de um estudo sobre o exercício da liderança por parte de mulheres no campo da gestão educacional, resultante de uma tese de mestrado na mesma área. A investigação dá a conhecer as perceções e motivações de quatro mulheres líderes de organizações educativas no exercício da função, confrontadas com a baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar, questões de sexo/género e estilos de liderança, entre outras. Pretende-se compreender de que forma estes e outros fatores intervêm na formação da sua identidade profissional, ouvindo-as em discurso direto. Partindo das disparidades reveladas pelos indicadores estatísticos desagregados por sexo, relativos à liderança de organizações educativas portuguesas no ano letivo de 2017/2018, desenvolvemos um estudo de casos múltiplos com quatro mulheres, tendo-se recorrido à entrevista semiestruturada como técnica preferencial de recolha de dados. Procurou-se compreender o modo como as mulheres entrevistadas percecionam o exercício da liderança enquanto profissionais, a partir das narrativas sobre as suas experiências pessoais, em lugares de direção no campo da educação. As entrevistas foram posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo para fins de interpretação. Todas as participantes evidenciaram discursos de construção de identidades profissionais apoiadas em estereótipos e papéis sociais ligados ao género, enquanto construções sociais que emergem das relações interpessoais e institucionais que se vão estabelecendo ao longo da vida. A partir do estudo efetuado são deixadas reflexões para a intervenção, tendo em vista a promoção do exercício da liderança pelo sexo feminino e para a promoção da igualdade de género.

Palavras-chave: liderança, género, organizações educativas, estereótipos e papéis sociais, igualdade de género.

Abstract

This text stems from a study on the leadership exercise by women in the field of educational management, resulting from a master thesis in the same area. The research reveals the perceptions and motivations of four women principals, confronted with the low representation of women in school leadership positions, gender/gender issues, and leadership styles, among others. It is intended to understand how these and other factors intervene in the formation of their professional identity, by giving them the opportunity to express their views at first hand. Based on the disparities revealed by the statistical indicators disaggregated by sex, regarding the leadership of Portuguese educational organizations in the academic year 2017/2018, a multiple case study with four women was developed, using the semi structured interview as the preferred technique of data collection. It is sought to understand how the interviewed women perceive the exercise of leadership in their professional field, working from the narratives about their personal experiences, as educational principals. The interviews were later subjected to a content analysis scrutiny for interpretational purposes. All participants presented speeches where the construction of professional identities is based on gender stereotypes and social roles, as social constructions that emerge from the interpersonal and institutional relationships that are established throughout life. Some insights are presented as a form of future intervention, bearing in mind the promotion of female leadership and for the promotion of gender equality.

Keywords: leadership, gender, educational organisations, stereotypes and social roles, gender equality.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de um trabalho de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, frequentado no biénio 2016-2018.

São vários os estudos que nos dão conta das temáticas no âmbito da administração escolar no geral e sobre a liderança em particular, sem descurar os trabalhos que incidem sobre a liderança e a relacionam com as temáticas de género. De facto, quando falamos de organizações educativas associamos de imediato uma imagem que converge com um conjunto maioritariamente composto por elementos femininos, circunstância que não encontra paralelismo com o desempenho da função de topo da organização. Neste quadro, importa ainda realçar que a gestão de topo da organização educativa pública em Portugal é sempre exercida por uma ou um docente. Não obstante, a escola enquanto organização tende a reproduzir os papéis sociais de género prevalecentes na sociedade, conjetura que coloca, muitas vezes, as mulheres em segundo plano.

Constatamos sistematicamente que a atribuição assimétrica de papéis a homens e mulheres, e a rapazes e raparigas, está profundamente enraizada na nossa sociedade. Vivemos num mundo desigual e nesta afirmação nem sequer temos em linha de conta fatores como a etnia ou a classe social, restringimo-nos simplesmente à condição de pertencermos a uma ou à outra categoria sexual. Deparamo-nos com ideias preconcebidas que prejudicam ambas. Ainda se sente um certo desconforto com a palavra «feminismo», ou porque se associam imagens de mulheres «masculinizadas» ou porque se associa ao movimento um grupo de reivindicações que pretendem que um dos sexos seja superior ao outro, só para mencionar algumas imagens estereotipadas agregadas ao termo. Quando as mulheres se tentam empoderar, isso torna muitos homens e até algumas mulheres desconfortáveis. Há, portanto, a necessidade de desconstruir estas imagens preconceituosas.

2. PONTO DE PARTIDA

Na investigação realizada quisemos saber quais as perceções e motivações de quatro mulheres líderes de organizações educativas, relativamente aos dados que dão conta de uma baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar, questões de sexo/género e estilos de liderança. Procuramos compreender de que forma estes e outros fatores intervêm na formação da identidade profissional e pessoal destas mulheres. Interessava, então, ouvi-las em discurso direto para que se pudesse valorizar, contextualizar e interpretar as suas experiências e vivências. Neste seguimento, e por considerarmos que esta metodologia seria a mais adequada à consecução dos nossos objetivos, optámos por uma investigação de cariz qualitativo, adequando-se o estudo de casos múltiplos às nossas intenções investigativas, tendo sido usada a entrevista semi-estruturada como meio de recolha de informação.

Consideramos que a pertinência do tema e a abordagem escolhida se guiam pelos seguintes aspetos:

- Contribuir para uma melhor perceção, indo para além do senso comum e das perspetivas pessoais, acerca da problemática em estudo, através de um estudo intensivo, com base em fundamentações teóricas;
- Questionar o estereótipo de que as pessoas do sexo masculino são responsáveis pela tomada de decisões e pela liderança;
- Providenciar às mulheres a oportunidade de expressaram as suas perceções, motivações e preocupações no exercício do cargo.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. Liderança nas organizações escolares

A presença de diferentes organizações no nosso dia-a-dia é uma questão indeclinável, quer seja a nível profissional, quer seja a nível pessoal. Para qualquer que seja a organização, a questão da liderança é um aspeto primordial e, neste sentido, as organizações escolares não são exceção.

É inquestionável que as diferentes teorias que descrevem líderes e liderança(s) estão em constante evolução, sendo que nenhuma dessas teorias ocupa um lugar cativo, nem tão pouco

definitivo. Peter Drucker (1909-2005), referência mundial na teoria da gestão, evidenciou-se na capacidade de encontrar padrões entre disciplinas aparentemente desconectadas. Relativamente às questões da liderança, Peter Drucker (1996) afiança que esta deve e pode ser aprendida. A segunda lição é que aspetos como personalidade, estilo e traços de liderança não existem. Este autor afirma que, ao longo da sua carreira, contactou com diferentes tipos de líderes, sendo que as/os líderes eficazes que pôde observar, sabiam quatro coisas muito simples: (1) a única definição de uma/um líder é alguém que tem seguidoras e seguidores; (2) uma/um líder eficaz não é alguém que é amado ou admirado; ele ou ela é alguém cujos seguidores e seguidoras fazem as coisas certas; a popularidade não é liderança, os resultados é que são; (3) líderes são pessoas com muita visibilidade, logo, devem dar o exemplo; (4) a liderança não é um posto, privilégios, títulos ou dinheiro; a liderança é responsabilidade.

Segundo David Bertocci (2009), o conceito de liderança obriga a que pensemos também na constante evolução do conceito de organizações. A liderança organizacional assenta em dois eixos fundamentais: (1) orientar a organização no sentido de lidar com mudanças constantes, sendo que esta questão requer líderes que abraçam a mudança; que o fazem, esclarecendo e comunicando a intenção ou visão estratégica, e que criam a sua organização e moldam a sua cultura para o desempenho de acordo com as oportunidades e os desafios; e (2) fornecer competências de gestão para lidar com as mudanças na organização, aspeto que requer uma identificação de gestores com a organização.

Em várias situações, o termo liderança é retirado do vocabulário comum e incorporado no vocabulário técnico de uma determinada disciplina ou área científica sem que, para tal, seja redefinido com precisão. Como consequência, surgem conotações que criam ambiguidade de significado. A confusão adicional é causada pelo uso de outros termos imprecisos, como poder, autoridade, gestão, administração, controle e supervisão para descrever fenómenos análogos (Yukl, 2013). Todavia, a maioria das definições de liderança reflete o pressuposto de um processo pelo qual a influência intencional é exercida sobre outras pessoas para orientar, estruturar e facilitar atividades e relacionamentos num determinado grupo ou organização.

Numa revisão da literatura levada a cabo pelo Instituto de Liderança Sustentável da Universidade de Cambridge (*University of Cambridge Institute for Sustainability Leadership*) /CISL, 2017) pretendeu-se com este estudo compreender o que significava uma «boa» liderança, em diferentes países e regiões. Procurou-se obter uma visão das teorias de liderança existentes e dos programas de desenvolvimento de liderança, como a liderança é desenvolvida e como as perspetivas e as práticas diferem globalmente.

De acordo com este relatório (CISL, 2017), o poder do contexto dinâmico de hoje está em evidência por todo o lado, desde os conflitos políticos (como são os movimentos políticos de tendências nacionalistas), às pressões sociais (como são as crescentes vagas de refugiadas e refugiados nos últimos anos), às mudanças tecnológicas (como o ciberterrorismo) aos problemas ambientais (como as alterações climáticas ou o colapso de ecossistemas). Decorrente destas situações, o referido relatório aponta para oito recomendações para o que deve constituir uma boa liderança[1].

As organizações educativas têm sido objeto de numerosos estudos ao longo das últimas décadas. Tanto a nível nacional como internacional tem havido grande interesse no conhecimento das organizações educativas e vários são os estudos que visam compreender melhor esta organização tão complexa.

Autores como Tony Bush têm sido preponderantes nas investigações sobre teorias de organização e liderança escolar, quer em tempos a denominação tenha sido administração educacional, gestão educacional ou liderança educacional. O autor citado (2008) alegou de forma consistente que a gestão educacional se deve preocupar com objetivos da educação. A gestão para a consecução de objetivos educacionais é vital, mas estes devem ser acordados pela instituição e sua comunidade. Se as gestoras e os gestores se concentrarem simplesmente na implementação de iniciativas externas, correm o risco de se tornarem «gerencialistas». A gestão eficaz requer um vínculo claro e forte entre objetivos, estratégia e gestão operacional. O modelo proposto pelo autor parte de seis modelos de gestão (formal, colegial, político, ambíguo, subjetivo e cultural) e identifica nove tipos de liderança nas organizações escolares: gestionária, transformacional, participativa, interpessoal, transacional, pós-moderna, contingente, moral e instrucional.

[1] Para uma leitura pormenorizada das oito recomendações sugere-se a consulta da página web: https://www.cisl.cam.ac.uk/publications/sustainability-leadership/global-definitions-of-leadership (consultada em fevereiro de 2018).

Kenneth Leithwood e Doris Jantzi (2000) centram-se no modelo de liderança transformacional. As reformas escolares pressupõem um elevado desenvolvimento de competências por parte dos indivíduos, bem como das organizações; dependendo ainda de altos níveis de motivação e compromisso para lidar com os desafios colocados por essas mesmas reestruturações. A abordagem transformacional da liderança parece, segundo os autores, lidar de forma produtiva com os desafios colocados à líder ou ao líder, sendo que estas práticas transformacionais contribuem para o desenvolvimento de competências e compromissos.

O modelo de liderança transformacional desenvolvido a partir das pesquisas deKenneth Leithwood e Doris Jantzi (2000) descreve-se em paralelo com seis dimensões: construção da visão e dos objetivos da escola; incentivo ao estímulo intelectual; providência de apoio individualizado; atribuição de significado às práticas e valores profissionais; manifestação de expectativas profissionais elevadas; e desenvolvimento de estruturas de promoção para a participação nas decisões da escola.

No contexto português, Licínio Lima (2011) considera ser necessária uma análise crítica aos impactos daquilo que designa como o "cânone gerencialista na educação" (p. 4) e que atua de acordo com a lógica do tipo empresarial, sobressaindo como "Nova Gestão Pública". Neste cenário de economismo educacional, o autor considera que termos como «empregabilidade, empreendedorismo, competências para competir», ou valores como inovação e rivalidade, passaram a ser mencionados nos discursos políticos como princípios pedagógicos e de preparação para a vida, capazes de fomentar o progresso e induzir melhorias individuais. Segundo o autor atrás referido, foram assim criadas as condições para uma mudança profunda nas relações de poder nas escolas, essencialmente a nível interno, mas não face à sua subordinação ao poder central do estado. O papel paradigmático da diretora/do diretor pode ser, por um lado, o de um mero líder executivo subordinado no contexto de uma administração centralizada, por outro, o mais poderoso agente desse sistema perante a generalidade das professoras e dos professores. Gerou-se um maior distanciamento social e hierárquico da diretora/do diretor, criou-se um maior isolamento e concentração de funções nessa figura, e também foram introduzidas práticas de mediação extremamente complexas, no que diz respeito aos processos de comunicação e às aplicações informáticas criadas e amplificadas para, supostamente, melhor as operacionalizar.

3.2. Questões de liderança e de género

O modo como uma sociedade se constitui é, por vezes, reflexo de uma certa ordem social assente em papéis diferenciados para homens e mulheres. Essa *genderização* de papéis assenta habitualmente em ideias preconcebidas que são veiculadas por agentes de socialização, quer sejam do seio da família, quer sejam das restantes instituições sociais.

Será, então, adequado começar por balizar os conceitos de sexo e género[2]. De acordo com Sylviane Agacinski (1999), Cristina Vieira (2007, 2010), Ana Maria Correia (2009), Teresa Alvarez e Cristina Vieira (2014), Teresa Alvarez, Cristina Vieira e Joanna Ostrouch-Kamińska (2017) e Cristina Vieira, Teresa Alvarez e Maria Jorge Ferro (2017), e tendo em conta os pressupostos que assentam nas perspetivas de Ann Oakley, Kay Deaux e Joan Scott, conforme mencionadas por algumas das autoras aqui citadas, o termo «sexo» usa-se para distinguir anatomicamente os seres humanos, de acordo com a categoria biológica, sexo masculino e sexo feminino. Já o termo género (sempre no singular) pressupõe a construção de uma identidade, apoiada nas aprendizagens culturais que homens e mulheres vão fazendo, a partir do conhecimento da sua categoria sexual. O género não remete só para a identidade, encerra também a interiorização de papéis e de regras de conduta.Na relação entre os dois conceitos, Cristina Vieira (2007), Ana Maria Correia (2009) e Sofia Bergano (2012) consideram que, para além do sexo ou da sexualidade, quando falamos das questões de género, estas estão presentes em todos os espaços, quer sejam formais ou informais. As normas são ditadas entre o que é certo ou errado para a menina ou para o menino, desde tenra idade, condicionando as escolhas e aspirações de cada uma e de cada um, os seus comportamentos e atitudes ao longo do desenvolvimento humano. Na família e/ou na escola são evidentes os tratamentos direcionados para a menina e para o menino, desde as cores, os brinquedos, às tarefas domésticas e à linguagem.

[2] Os conceitos discutidos neste trabalho, entre outros, poderão ser aprofundados no glossário proposto pela equipa que teve a cargo a elaboração do Guião *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário* (2017, pp. 504-509). A publicação está disponível em https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania/

Não obstante Sylviane Agacinski (1999) considerar que não existe forçosamente correspondência entre a morfologia do corpo e o género sexual social, este facto não nos deve afastar do princípio da diferença. Se na obra *Política dos Sexos* (1999) a autora discute a divisão dos sexos, não deixa, contudo, de perder o foco na singularidade, ou seja, nenhum marcador, quer seja sexual ou de outra ordem, deverá incluir um indivíduo numa coleção de indivíduos idênticos. O modo como nos percecionamos depende também do modo como as outras e os outros nos veem, num jogo dicotómico de identidade e alteridade.

O paradigma dominante que enquadra os desafios que as mulheres enfrentam na conquista da mobilidade ascendente no campo profissional tem sido denominado como a metáfora de *teto de vidro / barreiras invisíveis / glass ceiling*.De acordo com Linda Wirth (2001) e Enrique Gutierrez (2016), o conceito descreve uma barreira de vidro invisível para se referir a todos os obstáculos intangíveis que bloqueiam o progresso de muitas mulheres no mercado de trabalho e dão origem à discriminação vertical evidenciada pela proporção decrescente de mulheres, quanto mais se sobe em qualquer pirâmide organizacional. Ainda segundo Enrique Gutierrez (2016), outros autores referem-se a este fenómeno como "*chão pegajoso* / *sticky floor"* (p. 344), já que parece que o chão na parte inferior da pirâmide «cola» as mulheres tão firmemente no lugar que elas são incapazes de se libertarem e acederem a posições mais elevadas na hierarquia organizacional.

Na perspetiva de Linda Wirth (2001), quer o fenómeno do teto de vidro ocorra no local de trabalho, quer na política, é essencialmente o reflexo da desigualdade social e económica de género. A autora considera que tendo-se alcançado a paridade na educação e verificando-se transformações em relação aos papéis sociais de género, seria expectável que as mulheres rapidamente ascendessem nas carreiras. No entanto, não se tem constatado este facto, prevalecendo e perpetuando-se a hegemonia masculina nas funções de topo. Uma das fontes de discriminação deriva da postura e das atitudes perante os papéis sociais e os comportamentos das mulheres e dos homens. As desigualdades de género manifestam-se nas profissões que são escolhidas pelas mulheres, como se elas fossem «canalizadas» para determinadas ocupações, geralmente com menores responsabilidades, menos bem pagas, ou em horário parcial, onde a ascensão é dificultada.

A relação entre género[3] e liderança tem recebido a atenção da comunidade científica nas últimas décadas, por uma variedade de razões. Por um lado, é reconhecida a importância que se atribui à liderança como marcador para a qualidade e eficácia das organizações educativas. De facto, nas últimas décadas têm surgido profundas reformas nos diferentes setores públicos dos países desenvolvidos. As políticas e as medidas propostas direcionam-se, em termos gerais, no sentido da preferência por mecanismos de mercado, deste modo, tais tendências podem ser encontradas em diversos sectores, aqui com especial destaque para a educação. Portugal não é exceção, sendo que as alterações verificadas nas políticas públicas de educação, nos últimos anos, podem ser enquadradas dentro do movimento da Nova Gestão Pública (NGP). Por outro lado, a literatura científica nas ciências sociais, através das lentes de género, tem vindo a desmistificar a imagem de que as características individuais têm uma relação direta com a pertença de cada pessoa a uma dada categoria sexual. A análise da realidade passou a considerar outros modos de se fazer investigação, tendo em consideração diversas lentes, quer sejam o género, a etnia, a classe, a idade ou o espaço geográfico, entre outras.A necessidade de intervenção no que se refere à promoção da igualdade de género no âmbito das instituições é reconhecida pelos governantes, atendendo a que reiteradamente a estratégia passa pela publicação de diplomas que visam minimizar os efeitos das desigualdades. A título de exemplo refira-se o *V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-discriminação 2014-2017*[4]*,* instrumento de execução das políticas públicas que visam a promoção da igualdade de género e o combate às discriminações em função do sexo e da orientação sexual. O referido plano foi substituído pela *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 Portugal + Igual (ENIND)*[5], apoiada em três Planos de Ação que definem objetivos estratégicos e específicos em matéria de não discriminação em razão do sexo e igualdade entre mulheres e homens (IMH), de prevenção e combate a todas as formas de violência contra as mulheres, violência de género e violência doméstica (VMVD), e de combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais (OIEC).

[3] Na análise dos diferentes artigos consultados, alguns usam o termo *gender* como sinónimo de sexo, aspeto que dificultou a tradução da nossa parte, dado que, quando o género é uma variável (e não uma construção social), a tradução deve ser *sexo*.
[4] Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013, disponível em https://dre.pt/application/conteudo/483891.
[5] Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, disponível em https://dre.pt/application/conteudo/115360036.

Considerando ainda as mulheres e a esfera política, a apreciação dos dados disponíveis permite constatar que o número de mulheres tem vindo a aumentar. Porém, a política continua a ser um espaço densamente ocupado pelos elementos do sexo masculino[6].

Atendendo a este contexto, salienta-se a Lei Orgânica n.º 3/2006, de 21 de agosto (Lei da Paridade)[7], que estabelece que as listas para a Assembleia da República, para o Parlamento Europeu e para as autarquias locais sejam compostas de modo a assegurar a representação mínima de 33% do sexo menos representado. Esta medida de discriminação positiva enquadra-se num conjunto de prioridades que determinados países escolheram como estratégia para alcançar a igualdade de género na esfera política. A integração da perspetiva de género – *gender mainstreaming*[8] – compreende a preparação, a formulação, a implementação, a monitorização e a avaliação de políticas e medidas regulatórias com vista à promoção da igualdade entre mulheres e homens e ao combate à discriminação. A nível europeu, as instituições da União Europeia são responsáveis pela integração da perspetiva de género nos diferentes documentos de política supranacional, enquanto que a nível nacional essa responsabilidade cabe aos governos dos Estados-Membros.

Abordar a questão da representação de mulheres e homens significa que tanto umas como os outros são recipientes e parte interessada nas políticas de igualdade, bem como a sua representação na força de trabalho e nos processos de tomada de decisão. Embora os números sejam importantes, é igualmente relevante considerar como a dimensão género se relaciona com o conteúdo das medidas políticas, sendo que as políticas sensíveis às questões de género garantem que as necessidades de todas as cidadãs e de todos os cidadãos sejam equitativamente compreendidas.

4. METODOLOGIA

4.1. Dados estatísticos

Ainda que as opções metodológicas tenham passado essencialmente por procedimentos qualitativos, será adequado proceder a um breve enquadramento de dados estatísticos. Partimos das disparidades reveladas pelos indicadores estatísticos desagregados por sexo, relativos à liderança de organizações educativas portuguesas e entrevistámos um grupo de mulheres diretoras de escolas públicas, no ano letivo de 2017/2018.

De acordo com o último relatório da OCDE (2016), o número de professoras nos países da OCDE aumentou de 61% em 2005 para 65% em 2010 e para 68% em 2014, em todos os níveis de ensino. Em 2015, cerca de 83% de docentes do ensino primário e 59% do ensino secundário eram mulheres[9].

O relatório *Gender imbalances in the teaching profession* (OCDE, 2017b), numa tentativa de explicar o fenómeno das assimetrias de género na profissão docente, refere que as assimetrias nesta classe profissional têm muito a ver com os estereótipos de género e com o poder e prestígio associados a certas ocupações dentro da própria profissão.

Portugal apresenta um número superior de diretores do sexo masculino, com 60,6% em relação ao valor médio TALIS que ronda os 55%. A média de idades das diretoras portugueses (52,1 anos) é próxima do valor médio de idades TALIS (52,2 anos), existindo algumas diferenças na distribuição das diretoras por escalões etários (por exemplo, Portugal apresenta 57,4% de diretoras com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos, que contrapõe aos 47,8% registados, em média, no relatório TALIS) [10].

Segundo os dados disponibilizados pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), relativos ao ano letivo de 2017/2018, verifica-se que o número de diretoras converge

[6] Dados recolhidos em SGMAI - Base de Dados do Recenseamento Eleitoral e PORDATA, disponíveis em https://www.pordata.pt/Portugal/Recenseados+total+e+por+sexo-2251, acedido em junho de 2018.
[7] Documento disponível em https://dre.pt/application/conteudo/540469.
[8] De acordo com o Instituto Europeu para a Igualdade de Género / European Institute for Gender Equality (EIGE) disponível em http://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/what-is-gender-mainstreaming, acedido em junho de 2018.
[9] De acordo com o relatório *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, disponível em http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en. A designação dos níveis de ensino estão de acordo com a nomenclatura utilizada no mesmo relatório, na página 19 (OCDE, 2017a).
[10] Os dados apresentados foram retirados do relatório: OECD (2016). Gender and age of principals in lower secondary education (TALIS 2013): Percentage of education principals with the following characteristics, and mean age of principals. *The Learning Environment and Organisation of Schools*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2016-table250-en. Trata-se de uma atualização do relatório de 2013.

com o valor apresentado na relatório TALIS da OCDE, sendo esse valor de 39,4% e no ano letivo em apreciação o valor é de 39,3%[11], verificando-se uma grande disparidade entre a percentagem de diretoras e o universo feminino que compõe a classe docente.

4.2. Opções metodológicas

A pesquisa sensível ao género não é pesquisa sobre mulheres ou sobre relações de género; é a pesquisa que tem em linha de conta o género como fonte de produção de significados. Sendo que se trata de uma pesquisa que presta atenção às semelhanças e diferenças entre as experiências e pontos de vista de homens e mulheres, também dá igual valor a cada uma delas. De acordo com Sofia Neves (2012) e Sofia Bergano e Cristina Vieira (2016), não podemos esquecer que as mulheres constituem a outra metade da população, negligenciar as experiências e os pontos de vista das mulheres leva a uma imagem incompleta da realidade, pelo que se deve questionar uma abordagem mais convencional de pesquisa. A habitual posição distante e hierárquica da pessoa que investiga tem sido criticada, pois tanto esta, como a pessoa investigada, fazem parte da investigação, contribuindo para o estudo com as suas interpretações do mundo. As investigações qualitativas sensíveis ao género contribuem para compreender as diferenças (e também as semelhanças) de experiências, pontos de vista e impactos relacionados com os papéis de género e as relações de poder. Segundo as autoras, é ainda particularmente importante não assumir a universalidade dos papéis de género e evitar transformar as diferenças estatísticas em diferenças inatas. Os papéis de género e as relações de poder entre homens e mulheres são construídos num contexto socioeconómico e cultural específico e, por isso, a contextualização da investigação é deveras importante.

Na investigação levada a cabo quisemos saber quais as perceções e motivações de mulheres líderes de organizações educativas, relativamente aos dados que dão conta de uma baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar, questões de sexo/género e estilos de liderança. Procurámos compreender de que forma estes e outros fatores intervêm na formação da identidade profissional (e pessoal) destas mulheres. Interessava, então, ouvi-las em discurso direto para que pudéssemos valorizar, contextualizar e interpretar as suas experiências e vivências.

Um estudo de casos múltiplos numa lógica de replicação permite à pessoa que investiga explorar as diferenças dentro e entre casos. O objetivo é replicar conclusões em todos os casos. Como implicitamente serão feitas comparações, é imperativo que os casos sejam cuidadosamente escolhidos para que a investigadora/o investigador possa prever resultados semelhantes entre os casos ou prever resultados contrastantes baseados numa teoria (Robert Yin, 2011).

Recorremos à técnica da entrevista semiestruturada, uma combinatória entre um guião estruturado com algumas diretrizes, mas que ainda assim possibilitam uma conversação não diretiva sobre os temas a abordar. Privilegiámos o contacto direto com as pessoas e este fator é determinante para as questões éticas a considerar num trabalho desta dimensão e com estas características.

As quatro mulheres que se disponibilizaram a participar neste estudo eram diretoras de escola ou agrupamento do ensino público. Por questões relacionados com a confidencialidade, salientamos que não se acrescenta qualquer dimensão à produção de conhecimento se identificássemos as instituições que dirigem ou a área geográfica onde o trabalho de campo foi conduzido. Pretendíamos recolher informações sobre as suas experiências e vivências enquanto mulheres e líderes, sendo que imprimimos uma grande preocupação na proteção da identidade das participantes. Os nomes foram substituídos por letras e números (L1, L2, L3, L4) numa ordem completamente aleatória e, quando adequado, foram retiradas parcelas de informação de modo criterioso.

Não perdendo de vista que se tratou de uma mulher a entrevistar mulheres, interessou-nos saber como, ou se, o conhecimento produzido acerca da vida social está ligado às realidades sociais das mulheres no contexto de qualquer metodologia que seja dominada pelos homens e que não tem em linha de conta a natureza *genderizada* da vida social. As preocupações prendem-se ainda com as implicações da exclusão dos saberes e da experiência das mulheres no contexto das construções androcêntricas do conhecimento.

[11] A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares disponibiliza um mecanismo de pesquisa e consulta, através do qual foi possível verificar se a gestão de topo é exercida por um diretor ou diretora. Tratou-se de um trabalho extremamente moroso da nossa parte, uma vez que os dados tiveram que ser recolhidos, consultando individualmente os 811 agrupamentos/escolas não agrupadas. Disponível em https://www.dgeste.mec.pt/index.php/pesquisa-de-agrupamentos/

Depois das entrevistas terem sido transcritas e sujeitas a várias leituras atentas, seguiu-se o processo de categorização, conforme proposto por João Amado (2014). Neste processo foram construídas cinco categorias de análise, todas criadas *a posteriori* das entrevistas, tendo em consideração os objetivos deste estudo de casos múltiplos.

5. RESULTADOS OBTIDOS

A análise e interpretação da informação resultante das entrevistas permitiu construir cinco categorias de análise, a saber:

5.1. Experiências profissionais e de liderança

Relativamente à escolha dos elementos da equipa verificámos que as preferências recaem sobre pessoas que apresentam um certo conhecimento específico de determinada área ou mantêm um determinado grau de afinidade / amizade com a diretora, centrando-se a decisão na pessoa em si, em detrimento de uma preocupação mais mecânica, pensada apenas no aumento da produtividade. Aliás, ficou patente nos discursos das entrevistadas que estas não se reveem no modelo de gestão unipessoal. Excetuando uma das entrevistadas (com menor experiência no cargo), as restantes são unânimes em considerar o atual modelo como inadequado às exigências do desempenho do cargo, adiantando uma certa preferência por um modelo colegial que permitiria uma abordagem mais consensual dos assuntos a debater em plenários.

5.2. Conceções de género

Em relação às conceções de género, os dados que recolhemos e interpretámos indiciam a presença de estereótipos de género e um construto muito vincado dos papéis sociais de género. As mulheres entrevistadas refletem nas suas respostas os modelos de feminilidade e masculinidade adquiridos e que estão presentes nos vários contextos, como seja a família, a escola e o cargo que ocupam.

Os seus discursos são por vezes contraditórios. A constatação dos modos diferenciados de construir identidades e papéis de pertença é de certa forma questionada quando as participantes são confrontadas com as suas próprias experiências. De certo modo, não querem admitir formas de discriminação ou os *modus operandi* que perpetuam as estereotipias de género, evidenciando alguma dificuldade em desconstruir todo um acervo que faz parte da aquisição dos papéis sociais.

Embora as participantes considerem que o caminho percorrido desde a juventude apresente ganhos progressivos no que toca à igualdade de género, também constatam situações nas quais acentuam as marcas dos papéis sociais e comportamentais atribuídos às conceções de masculinidade e feminilidade.

Muito embora as participantes apresentem uma certa convergência em afirmar o quão diferentes as situações são na atualidade, comparando com o «seu tempo», a verdade é que se verifica a manutenção de certas estereotipias transversais a muitos campos de atuação.

5.3. Conceções de liderança

No que concerne às conceções de liderança, as mulheres entrevistadas apontam não para modelos únicos, mas para uma combinatória de modelos que se expandem consoante o contexto e a interação com os outros, desde a liderança distribuída, passando pela liderança transformacional até à liderança instrucional (partilhada), permitindo que todas e todos os envolvidos possam ser atores e promotores na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

5.4. Relação entre género e liderança

Na relação entre género e liderança verificamos que a profissão docente tende a ser dominada pelas mulheres. No entanto, também se verifica que essa proporção não encontra correspondência no exercício dos cargos de liderança escolar. Vários são os fatores que poderão estar na origem deste desfasamento, incluindo a cultura nacional, a socialização, as experiências no local de trabalho, o tipo de organização e a demografia organizacional. Através das narrativas das mulheres também percecionámos que as mulheres líderes enfrentam ideias preconcebidas sobre suas competências, a par do facto de muitas mulheres não se sentirem impelidas a

candidatarem-se a cargos de liderança, tendo em conta o exigente equilíbrio do trabalho de diretora com a vida familiar. Paralelamente, há ainda a acrescentar as mundivisões patriarcais dominantes na sociedade, como seja as expectativas relativamente ao papel tradicional da maternidade e dos cuidados. A par desta conceção surgiu também a ideia da «vontade». Como uma das participantes referiu, "também é preciso querer", ou seja, muitas vezes estão criadas as condições para que as mulheres possam aceder à liderança de topo, mas verifica-se a ausência de vontade, da parte delas, de dar o passo nessa direção.

5.5. Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres

A última categoria dizia respeito às visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres. Tal como afirmado pelas participantes, já se denotam grandes diferenças em relação às conceções de outrora. Todavia, o caminho percorrido nas últimas décadas ainda não permitiu eliminar estereotipias de género, pelo que se continua a alimentar os esquemas tradicionais dos papéis de género. Atente-se no discurso de uma das participantes que considera ser importante "o empurrãozinho a dobrar" para as raparigas, formulando de certo modo o tratamento diferenciador a que ainda hoje são sujeitas.

No que diz respeito às medidas legislativas que visam a promoção da participação política das mulheres, as participantes manifestam sentimentos mistos. Por um lado, consideram que é uma medida necessária, por outro vêem o papel das mulheres diminuído e esvaziado de sentido meritocrático. Destaca-se ainda como fator de exclusão o fenómeno denominado *glass ceiling*. No contexto político, em concreto, a cumplicidade masculina forma uma espécie de «clube privado» ao qual é vedado o acesso das mulheres.

Verificamos que os discursos das participantes evidenciam marcas de consonância com as normas sociais assimiladas para os papéis de género, assumem que outrora este aspeto era muito mais vincado, mas que agora as oportunidades e as posturas são outras. Ao serem confrontadas com determinadas questões, analisam as suas vivências e parecem aceitar com um certo distanciamento que as suas experiências de certo modo não são paralelas àquelas que descrevem.

Também encontrámos marcas de discurso discordantes, dando a entender que as questões de género colocadas à consideração não fazem sentido, sendo que esta não é uma dimensão neutra. Não existindo enquanto fator de discriminação, uma participante considera que "as mulheres se deviam impor pelo seu trabalho, pela sua postura".

6. CONCLUSÕES

Todas as participantes evidenciaram discursos de construção de identidades apoiadas em estereótipos e papéis sociais ligados ao género, enquanto construções sociais que emergem das relações interpessoais e institucionais que se vão estabelecendo ao longo da vida. Importa, por isso, continuar a ouvir o que as mulheres têm para dizer, aspecto fundamental para que através das suas vivências e experiências possam ser identificados os obstáculos que elas encontram e como os têm conseguido gerir.

Com a investigação levada a cabo procurámos dar um modesto contributo para a compreensão das questões que se relacionam com a liderança e mais especificamente quando a liderança é formalizada nos contextos educativos e é desempenhada designadamente por mulheres. Reiteramos a ideia de a nossa investigação ser um estudo de casos múltiplos que encontrou corpo e forma num contexto particular, pelo que as ilações apresentadas devem ser vistas à luz dos contextos descritos.

Portugal tem vindo a percorrer trajetórias que se coadunam com a eliminação das desigualdades de género. Contudo, pelo que também pudemos verificar no nosso estudo, parece-nos que ainda há muito trabalho a fazer na eliminação dessas desigualdades. Recorrendo novamente às narrativas das participantes, transparece uma certa diminuição das desigualdades, até porque na ótica das entrevistadas, as mulheres estão em maioria na classe docente e a perceção que têm relativamente aos cargos de liderança é que há um certo «equilíbrio» na distribuição de homens e mulheres no exercício de cargos de liderança escolar. Quando enveredam por dimensões comparativas com as gerações anteriores, consideram que as mulheres já se libertaram da esfera privada, tendo conquistado vários espaços públicos. Importa, por isso, combater a visão «romântica» que elas parecem ter da realidade. Neste

seguimento, dir-se-ia então que não faz sentido perpetuar o debate em torno das desigualdades de género, o que, na nossa ótica, está longe do que pretendemos com este estudo.

Sendo a desigualdade de género um aspeto que inibe homens e mulheres de prosseguirem as suas vidas de forma harmónica, tornou-se também um assunto que interessa aos governos e instituições nacionais e transnacionais. Portugal tem dado passos no sentido do combate às desigualdades de género, recorrendo a vários suportes legais que visam diferentes áreas de intervenção.

Em 2015 realizou-se uma Cimeira de Chefes de Estado e de Governo da qual resultou a resolução intitulada "Transformar o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável"[12]. Trata-se de uma agenda universal, assente em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas a implementar por todos os países, sendo que a Agenda 2030 pressupõe a integração dos ODS nas políticas, processos e ações desenvolvidas nos planos nacional, regional e global.

No Relatório Nacional sobre a Implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, da responsabilidade do Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal materializa nos ODS 4 – Educação de Qualidade e ODS 5 – Igualdade de Género, entre outros, as suas prioridades estratégicas na implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Relativamente ao ODS 5 – Igualdade de Género, considera o governo que a igualdade entre mulheres e homens é um imperativo e um objetivo social em si mesmo, essencial a uma vivência plena da cidadania, constituindo um pré-requisito para se alcançar uma sociedade mais moderna, justa e equitativa, e um desenvolvimento verdadeiramente sustentável, no respeito pleno da dignidade humana. De acordo com o referido relatório, Portugal comprometeu-se com vários documentos orientadores que pudessem, de algum modo, obviar as situações de desigualdade que se verificam no quotidiano das cidadãs e dos cidadãos relativas a questões de género, etnia e orientação sexual.

Nesta investigação discutiram-se alguns fatores que impedem ou não as mulheres de acederem a cargos de liderança. Enquanto sugestão para investigações futuras parece-nos que seria interessante também estudar a participação de homens e mulheres nos domínios da esfera privada e tentar quantificar o tempo que diretores e diretoras dedicam às tarefas neste domínio. Deste modo, abordar-se-ia a questão da dupla jornada de trabalho e seria possível aferir com maior rigor as eventuais diferenças na disponibilidade de tempo para diferentes tarefas entre pessoas de sexos opostos.

Um outro aspeto que emergiu das entrevistas e que se relaciona com a área da Administração Educacional tem a ver com o modelo de gestão escolar em vigor. De facto, o modelo imposto pelo Decreto-Lei n.º 75/2008[13], de 22 de abril, já leva uma década de vigência e segundo as opiniões expressas pelas participantes, nunca se procedeu a uma avaliação deste modelo. Seria interessante auscultar diretores e diretoras e ouvir as suas opiniões acerca do modelo em vigor e como percecionam o desempenho do cargo de liderança. Parece-nos, pois, que este também poderá ser um assunto a abordar em estudos futuros, inclusivamente sob a perspetiva de género.

REFERÊNCIAS[14]

Agacinski, Sylviane (1999). *Política dos Sexos*. Oeiras: Celta Editora.

Alvarez, Teresa & Vieira, Cristina C. (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *Suplemento Exedra: Sexualidade, género e educação*, 8-17. Obtido de http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-8-17.pdf

[12] Dados e informações disponibilizadas pelo Ministério de Negócios Estrangeiros no Relatório Nacional sobre a Implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – PORTUGAL (16 de junho de 2017). Disponível em https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15771Portugal2017_PT_REV_FINAL_28_06_2017.pdf .

[13] O modelo de gestão escolar rege-se pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
A versão integral do diploma poderá ser consultada em https://dre.pt/application/file/a/249886 .

[14] A organização das referências bibliográficas obedeceu às regras estipuladas pela APA (*American Psychological Association*), ressalva-se, no entanto, a nossa opção em registar os nomes próprios por extenso, para dar visibilidade às e aos cientistas sociais que têm investigado e escrito sobre os temas que também foram objeto da nossa atenção.

Alvarez, Teresa; Vieira, Cristina C. & Ostrouch-Kamińska, Joanna (2017). Género, educação e cidadania: que 'agenda' para a investigação científica e para o ensino e a formação? *ex aequo*, 36, 19-22. https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.01

Amado, João (2014) (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bergano, Sofia (2012). *Ser e tornar-se mulher: geração, educação e identidade(s) feminina(s)*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Educação Permanente e Formação de Adultos, Universidade de Coimbra). Consultado em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/9113/1/tese%20Final.pdf

Bergano, Sofia & Vieira, Cristina C. (2016). Dar Visibilidade Científica a Assuntos na Sombra: Contribuições Mútuas entre os Estudos de Género e a Investigação Qualitativa. In *Atas do CIAIQ2016 – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais 3*, (pp. 508-518). Obtido de http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/995

Bertocci, David I. (2009). *Leadership in Organizations. There Is a Difference between Leaders and Managers*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth, UK: University Press of America.

Bush, Tony (2008). *Leadership and Management Development*. London: Sage Publications. Obtido de http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5057_0.pdf

Correia, Ana M. (2009). *Assimetrias de género. Ensino e liderança educativa.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Drucker, Peter (1996). Your Leadership is Unique. *Christianity Today International / LEADERSHIP*, XVII, *(4)*, 54.

Gutierrez, Enrique J. D. (2016). Female Principals in Education: Breaking the Glass Ceiling in Spain. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *26* (65), 343-350. https://dx.doi.org/10.1590/1982-43272665201611

Leithwood, Kenneth, & Jantzi, Doris (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38, (*2)*, 112-129.

Lima, Licínio C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática,* 21 *(38),* 1-18. Obtido de http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262

Neves, Sofia Ana (2012). Investigação Feminista Qualitativa e Histórias de Vida: A libertação das vozes pelas narrativas biográfica. In Maria J. Magalhães, Angélica L. Cruz & Rosa Nunes (Ed.), *Pelo fio se vai à meada: percursos de investigação através de histórias de vida* (pp. 1-15). Lisboa: Ela por Ela.

OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en

OECD (2017a). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en

OECD (2017b). Gender imbalances in the teaching profession. *Education Indicators in Focus*, No. 49. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/54f0ef95-en

University of Cambridge Institute for Sustainability Leadership (CISL) (2017). *Global Definitions of Leadership and Theories of Leadership Development: Literature Review.* Cambridge. UK: Cambridge Institute for Sustainability Leadership. Obtido de https://www.cisl.cam.ac.uk/publications/sustainability-leadership/global-definitions-of-leadership

Vieira, Cristina C. (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género* (2ª Ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Vieira, Cristina C. (Coord.); Nogueira, Conceição e Tavares, Teresa-Cláudia (2010). 1. Género e Cidadania. In Cristina C. Vieira et al. (Orgs) (2017), *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário* (pp. 15-60). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Diaponível em: disponível em https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania/

Vieira, Cristina C.; Alvarez, Maria Teresa & Ferro, Maria Jorge (2017). Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação. In Luís Alcoforado, Márcia Regina Barbosa & Denise A. B. Barreto (Ed.). *Diálogos Freirianos. A educação e formação de jovens e de adultos em Portugal e no Brasil* (pp. 701-716). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1326-0_32

Wirth, Linda (2001). *Breaking through the glass ceiling: Women in management*. Geneva: International Labour Office.

Yin, Robert K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. London & New York: Guilford Press.

Yukl, Gary (2013). *Leadership in Organizations* (8thed.). New Jersey: Pearson.

202. CONSELHOS ESCOLARES: TERRITÓRIO DE CULTIVO DA CIDADANIA

Naura Syria Carapeto Ferreira[1], Eloisa Helena Mello[2]

[1]*Universidade Tuiuti do Paraná (BRASIL), nauraf@uol.com*
[2]*Secretaria Municipal de Educação / Paraná (BRASIL), e.lo.h@hotmail.com*

Resumo

O presente trabalho apresenta resultados de pesquisa sobre a participação dos conselhos escolares na gestão da escola de uma cidade do interior do Estado do Paraná, Brasil. Objetiva-se analisar a participação do conselho escolar nas decisões da gestão da escola. O Conselho Escolar, no Brasil, está regulamentado desde a Constituição Federal de 1988, assegurando os poderes deliberativo, consultivo e de fiscalização da gestão. Os conselhos são elos entre a sociedade civil e o Estado. Essa pesquisa realizou-se, no pólo teórico, com uma investigação sobre a produção existente no seu estado mais elaborado através de pesquisa bibliográfica e no pólo prático análise de documentos oficiais nacionais e municipais. Nessa análise pode-se perceber que mesmo constituídos, muitos conselhos escolares nesta localidade, ainda não conhecem a dimensão de sua responsabilidade permitindo que as reuniões previstas no regimento não se cumpram ou quando ocorrem reduzem-se apenas a prestação de contas da escola. Dessa forma, a construção coletiva de um espaço de discussão das propostas da escola ainda não acontece. Urge priorizar o envolvimento e comprometimento com o interesse coletivo, por meio do diálogo, a transparênca da gestão democrática, descortinando o autoritarismo e o individualismo, superando a postura do diretor, meramente um administrador. Dessa forma, pode se admitir que a gestão escolar se desenvolva de forma coletiva, com respeito a todos, favorecendo uma educação que oportunize a superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Palavras-chave: conselho escolar, democracia, diálogo.

Abstract

The present work presents research results on the participation of school councils in the management of the school in a city in the interior of the State of Paraná, Brazil. The objective is to analyze the participation of the school council in the decisions of the school management. The School Council, in Brazil, has been regulated since the 1988 Federal Constitution, assuring the deliberative, advisory and supervisory powers of the management. The councils are links between civil society and the state. This research was carried out, at the theoretical pole, research on the production existing in its most elaborated state through bibliographical research and at the practical pole analysis of official national and municipal documents. In this analysis it can be seen that even when the school councils are set up in this locality, many still do not know the extent of their responsibility, so that meetings scheduled in the regiment are not fulfilled or when they occur, only the school accounts are reduced. Thus, the collective construction of a space for discussion of the school's proposals still does not happen. It is urgent to highlight the involvement and commitment of the director with the collective interest, through dialogue, transparency of democratic management, abandoning the authoritarianism and individualism, and the position of the director merely as an administrator. In this way it can be assumed that school management develops in a collective way, with respect to all, favoring an education that allows the overcoming of social, economic and cultural inequalities.

Keywords: school council, democracy, dialogue.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa sobre a participação dos conselhos escolares na gestão da escola de uma cidade do interior do Estado do Paraná, Brasil, objetivando apresentar análises sobre a participação do conselho escolar nas decisões da gestão da escola. A pesquisa foi realizada, no pólo teórico, com uma investigação sobre a produção existente no seu estado mais elaborado através de pesquisa bibliográfica e documental e no pólo prático através da análise de documentos oficiais nacionais e municipais, aplicação de instrumentos às direções e professores das escolas.

O Conselho Escolar, no Brasil, está regulamentado pela legislação nacional desde a Constituição Federal de 1988 e legislação complementar, bem como através de diretrizes e normas que são periodicamente emitidas pelo Ministério da Educação. As reflexões decorrentes da pesquisa e aqui apresentadas permitem afirmar a necessidade de investir em formação dos conselheiros escolares para que compreendam sua função e responsabilidade como protagonistas das decisões da gestão escolar, e através do diálogo ser mola propulsora na transformação de uma escola comprometida com a formação humana superando a competitividade acadêmica que almeja apenas a conquista de competências e habilidades estimulando o desenvolvimento de cada aluno em todas as suas dimensões.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO FANTÁSTICO E "FANTASIOSO"

Direitos humanos, democracia e paz são três momentos necessários de um mesmo movimento histórico: sem direitos dos seres humanos reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. (Bobbio, 2004, p. 1). Isto é a tríade: ética, política e democracia que entendemos ser o nó górdio da sociedade, da educação e sua gestão nos dias atuais e que necessitam ser consideradas. A democracia é fundamental para defender a gestão democrática da educação associada a uma formação humana para a cidadania.Na Grécia antiga, um relacionamento que permaneceu vivo, ética, política e democracia aparecem intimamente ligadas na filosofia moral e política de Platão e Aristóteles, bem como no cotidiano dos atenienses. A moralidade dos indivíduos só é cumprida na política e é nele – indivíduo – que suas virtudes se desenrolam – justiça, prudência, amizade – e pode ser alcançada, como assegura Aristóteles, a felicidade. Então, ele define o Homem como um animal político. Isto é: para a sua participação nos assuntos da *polis*, ou cidade-estado, necessita participar e, assim, estaria exercendo a democracia. As virtudes morais do indivíduo só poderiam ser alcançadas com a sua participação na Comunidade. Assim surge, ainda que embrionariamente, a "ideia" que vai gerar uma concepção de conselho.

Por isso, temos, na Grécia clássica, uma unidade indissociável de moralidade e política. No entanto, o que parece unido na antiguidade é desunido na modernidade, como os desunem, posteriormente, em diversas posições, Maquiavel e Kant. Maquiavel, separando a política da moralidade, e Kant postulando uma moralidade universal, abstrata, individualista, que por sua autonomia e autossuficiência, não precisa da política. Nos tempos mais próximos, no século XIX, os socialistas utópicos acentuam a emancipação e a participação social, especialmente na moral, na força do exemplo e da convicção. Marx e Engels, ao contrário, em busca de emancipação social efetiva, colocam a ênfase na ação coletiva, ou seja, na política, sem descartar desta o enfoque moral.O problema das relações entre política e moral, não obstante seus antecedentes distantes, reaparece em nossos dias com uma atualidade renovada, não só pela necessidade de enfrentar a corrupção generalizada da política dominante, mas também pelas exigências que, fora ou contra o poder da mente real existente, impõem uma política de verdadeira emancipação social (Vásquez, 2007, pp 17-18).

Ao lidar com a relação entre moral e política, aos olhos da presença de um e outro na aspiração a uma verdadeira emancipação, devemos tentar esclarecer como cada um dos termos pondera nessa relação comprometida com a democratização da gestão. A moralidade entra nos valores da igualdade e da justiça social, bem como os da verdadeira liberdade, da democracia efetiva e dignidade humana dando, pois, seu próprio conteúdo para efeitos de uma política emancipadora. E nesta política, a moralidade encontra – como os gregos encontravam – o espaço, a maneira ou o direito adequado para realizar-se. É, portanto, uma questão de moralidade que não se encerra em si mesma no santuário da consciência individual. Assim, seus valores permeiam uma ação coletiva, política; uma ação que, como tal, não pode ser reduzida a uma dimensão moral individual.

Certamente, há morais que não tomam este passo porque na sua própria natureza é a dispensa da política, porque se consideram auto-suficientes dentro de seu próprio "muro", que garante o autoritarismo e a gestão hierárquica. É o caso da gestão autoritária que até se mascara, travestindo-se com a linguagem e "possíveis" formas, comportamentos "pseudodemocráticos". Tal possibilidade é muito comum nos mecanismos da gestão democrática, como por exemplo os conselhos, desde a sua constituição até a manipulação que se opera no que se chama de "participação". Vale lembrar que se assegura aos conselhos os poderes deliberativo, consultivo e de fiscalização da gestão. Deliberar para Cury (2011) implica tomada de decisão, precedida de análise e debate. Os conselhos são elos entre a sociedade civil e o Estado, significa fazer valer o direito dos cidadãos pelo benefício coletivo à educação enquanto direito social, sem privilégios e extensão do controle hegemônico do capital. Entende-se que o Conselho Escolar mesmo sendo um órgão colegiado com plenos poderes de decisão, não obstante, pode estar submisso a quem detém o poder, por vezes o diretor escolar, que receoso em perder o controle das decisões, bloqueia ou distorce – travestindo ou "fantasiando" o princípio da participação instituído na legislação como direito de todos.

Nessa análise pode-se perceber que mesmo constituídos, muitos conselhos escolares nesta localidade, ainda não conhecem a dimensão de sua responsabilidade permitindo que as reuniões previstas no regimento não se cumpram ou quando ocorrem reduzem-se apenas a prestação de contas da escola criando o que está se denominando de "fantasioso".

> Por isso, a necessidade do desenvolvimento da consciência e as grandes preocupações dos limites e desafios sobre essa possibilidade efetiva, num mundo de tantos individualismos, vaidades e intolerâncias, violências concretas e simbólicas que atravessam o tecido societário brasileiro e mundial, agravando tantas precariedades, carências, misérias no sentido amplo do termo. Criando progressivamente ódios, nas suas mais diversas formas de expressão, que se espraiam e se refletem nas escolas e famílias, nas relações humanas e sociais. (Ferreira, 2016, p. 114)

A pesquisa permite afirmar que a construção coletiva de um espaço de discussão das propostas da escola ainda não acontece. Percebeu-se que o gestor é detentor do poder, centralizando ações e legitimando a ideologia posta pelo capital. Urge priorizar o envolvimento e comprometimento com o interesse coletivo, por meio do diálogo, da transparência da gestão democrática, descortinando o autoritarismo e o individualismo que se fazem presente "mascarando" e "fantasiando" realidades superando a postura do diretor, meramente um administrador. Desse a forma pode se admitir que a gestão escolar se desenvolva de forma coletiva, com respeito a todos, favorecendo uma educação que oportunize a superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

3. A COMPREENSÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES

Entende-se, a partir da Legislação vigente no Brasil e do estatuto teórico desenvolvido pelos intelectuais que pesquisam e escrevem sobre esse tema, que Conselho Escolar é o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola. É formado pela representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar: alunos, professores, pais ou responsáveis, funcionários, pedagogos, diretores e comunidade externa. Cada Conselho Escolar tem suas ações respaldadas através do seu próprio Estatuto, que normatiza a quantidade de membros, formas de convocação para as reuniões ordinárias e extraordinárias, como é realizado o processo de renovação dos conselheiros, dentre outros assuntos que competem a essa instância. Neste sentido, cabe aos conselhos escolares:

- deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola;
- participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico;
- analisar e aprovar o Calendário Escolar no início de cada ano letivo;
- analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões;
- acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola;
- mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação.

O objetivo dos Conselhos Municipais é a participação popular na gestão pública para que haja um melhor atendimento à população. A proliferação destes Conselhos representa um

aspecto positivo ao criar oportunidades para a participação da sociedade na gestão das Políticas Públicas.

Para desenvolver a compreensão de conselho, buscou-se o sentido etimológico do termo, a fim de entender a extensão dessa responsabilidade e o compromisso que seus membros possuem: Conselho (do latim *consilium*) significa tribunal (Ferreira, 2009, p. 532), comissão; reunião de pessoas que busca deliberar ou solucionar um assunto; conselho de pais e mestres; grupo de pessoas que, indicadas ou eleitas, presta consultoria em variados assuntos, no âmbito público ou privado; grupo do qual fazem parte os diretores que dirigem uma empresa ou instituição; local onde se reúnem os ministros; grupo de pessoas indicadas ou eleitas para tomar decisões; prudência; em que há sensatez, bom senso; decisão tomada após muita reflexão. Cada palavra aqui mencionada encerra um elemento constitutivo da compreensão de conselho que tem que ser incorporada nos conselhos e em cada membro que dele vier a fazer parte.

4. A EMPIRIA

A pesquisa foi realizada em uma cidade do interior do Paraná, Brasil, com o objetivo de conhecer a "vida" e a participação dos conselheiros no conselho escolar instituído em 2014, através da Lei Municipal n.º 11.797, de 26/05/2014.

Sabe-se que o capitalismo favorece o individualismo, pois nele se funda e fundamenta a busca infinita pela mais valia, ampliando as desigualdades sociais, a discriminação e a competitividade. A escola por vezes torna-se um campo de disputa e o diretor escolar não entende a participação como um elemento importante na construção da cidadania. O termo cidadania está presente nos projetos político-pedagógicos das escolas desse município, mas ainda distante da ação do diretor escolar. O diretor é o responsável por organizar, dirigir, controlar e avaliar o espaço escolar, mas suas ações precisam estar subsidiadas na legislação e participação de toda sua comunidade escolar. Essa participação exige respeito a todos, diálogo, transparência, buscando nas divergências a unidade das ações.

Os conselhos estão amparados na legislação de que se discute a gestão democrática: Constituição de 1988 (Brasil, 1988), No entanto, é importante compreender o significado deste termo. Conforme Cury (2002, p.165), "A gestão nesse contexto é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo". Entende-se que o termo gestão já traz em seu significado a compreensão do diálogo e participação para a tomada de decisões. Nesse âmbito de comunicação e diálogo, o termo se distancia do enfoque da administração clássica, fundado na autoridade, no comando e na iniciativa tecnocrática (Cury, 2002). Dessa forma: gestão é administração, é tomada de decisão, organização, direção. Afirma Saviani (1980, p.120): "A gestão da educação se destina à produção humana. A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática global". Nesse conceito reitera-se a gestão como prática responsável pela formação humana.

Na carta magna Constituição Federal de 1988, o artigo 205.º dispõe que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O artigo 206.º da Constituição Federal apresenta os princípios em que se desenvolverá o ensino no país e no item VI afirma: "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (Brasil, 1988). Em 1990, a Lei n.º 8.069/90 (Brasil, 1990) efetivou o Estatuto da Criança e do Adolescente, cujo artigo 53.º afirma ser "direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais".

A gestão democrática está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 14.º – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil,1996, p.15).

Também foi uma das metas propostas no Plano Nacional de Educação – Meta 19 do PNE 2001-2011 e reiterada no Plano Nacional vigente (Brasil, 2014), considerando o direito constitucional de acesso a uma educação pública de qualidade e gratuita com a participação efetiva de todos.

No documento oficial do PNE (Brasil, 2014), constam 20 metas a serem cumpridas, bem como estratégias para que isso ocorra no decorrer do decênio 2011-2020. Cabe tratar com maior

especificidade a meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, p. 7). Por meio dessa meta com prazo de efetivação de dois anos, é previsto que ocorra participação efetiva da comunidade escolar nas escolas públicas, contando com a previsão de recursos do Estado. Para tal meta, elencam-se oito estratégias, sendo relevantes para este estudo ressaltar (Brasil, 2014): 19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo. Nessa participação necessita-se transcender a postura autoritária do diretor escolar, abrindo espaços para todos discutirem o projeto pedagógico da unidade para que se descortine a formação meramente para mão de obra, mas de um ser humano omnilateral.

> A gestão democrática, ao ensejar a participação da comunidade no governo da escola, pode proporcionar a um povo, que historicamente tem sido bestializado pelas elites, a possibilidade de se formar politicamente e de aprender a tomar as rédeas de seu destino. (Ferreira, 2001, p.170).

Analisando a etimologia da palavra participação, percebe-se que ela provém da palavra parte. É fazer parte, tomar parte, ter parte. Entretanto, pode-se fazer parte de algo sem tomar parte efetivamente, fazer parte de forma apenas presencial sem se envolver ou compromissar-se com algo. Reportando-se à economia de nosso país, fazemos parte dele, mas não somos parte das decisões importantes sobre ela. Na escola, da mesma forma, o diretor pode ser um dos fatores que pode estimular ou reprimir tentativas de participação e contribuição.

Catani e Oliveira (1993) relatam que existem dificuldades que obstruem a participação da comunidade nas escolas, como a resistência dos educadores e outros especialistas a qualquer procedimento que diminua seus poderes, e também os pais, por não terem clareza quanto à sua atuação, uma vez que não percebem a necessidade de sua participação. Ao participarem em algum momento da escola, os pais percebem, muitas vezes, que seu pensamento não influi nas decisões já pensadas pelo diretor, e acabam por servir como mera representação, o que vem a confirmar interesses já instituídos pela escola ou até mesmo pelo Estado. Então, a participação dos pais na escola se restringe à presença em reuniões pedagógicas, para assinatura de boletins ou para tratar das dificuldades de aprendizagem e comportamento, padronizando ou até discriminando, através de padrões considerados ideais para o cotidiano escolar.

Conforme assevera Paro (1992), é preciso lutar contra o papel de diretor (não contra a pessoa do diretor), o detentor do poder, e não se pode esperar alguém dar abertura de participação nas atividades, mas, sim, é preciso lutar e conquistar espaços para se envolver. Dessa forma, os órgãos colegiados, como os conselhos escolares, são instrumentos para alavancar essa participação e avançar na conquista desses espaços de decisão coletiva objetivando uma educação humana e emancipadora.

Esse município tem 84 unidades escolares de fundamental I e todas tiveram conselho escolar instituído em 2014. Cada unidade escolar tem registro em livro próprio das reuniões realizadas, regimento interno. Também foi realizado um questionário com as gestoras dessas unidades e membros dos conselhos. A lei municipal define em seu artigo 2.º: os Conselhos Escolares são órgãos colegiados permanentes de debate e articuladores de vários segmentos da comunidade escolar e local, com a finalidade de contribuir para a democratização da escola pública e na melhoria da qualidade de ensino ofertada em cada instituição (Ponta Grossa, 2014, p.1).

Entre as funções do Conselho Escolar destaca-se a deliberativa, tomar decisões. Considerando os conselhos elos entre a sociedade civil e o Estado, é necessário fazer valer o direito dos cidadãos pelo benefício coletivo à educação enquanto direito social, sem privilégios e extensão do controle hegemônico.

O documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, na formação de conselheiros, cita a efetivação da gestão democrática como aprendizado coletivo considerando a necessidade de se repensar a organização escolar, tendo em mente a importância desta na vida das pessoas, bem como os processos formativos presentes nas concepções e práticas que contribuam para a participação efetiva e para o alargamento das concepções de mundo, ser humano e sociedade dos que dela participam (Brasil, 2004, p. 30). O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, criado no governo Lula, destaca a relevância da participação da comunidade na escola em busca da qualidade da educação.

No município pesquisado, a lei municipal assegura: Art. 3.º – Os Conselhos Escolares, resguardados os princípios constitucionais e as normas legais, terão funções de caráter consultivo, deliberativo, mobilizador e fiscalizador, zelando pelo alcance dos objetivos institucionais da escola e promovendo o fortalecimento das diretrizes e política educacional das unidades escolares (Ponta Grossa, 2014, p. 2).

No estudo bibliográfico realizado sobre o tema, percebe-se que o governo Lula foi o que abriu a discussão sobre a relevância da participação da comunidade em prol da construção coletiva de políticas educacionais em defesa da escola pública e de qualidade. Também foi o responsável pela única formação de conselheiros escolares coordenadas pelo Estado. Em decorrência dessa formação e exigência nacional (atendendo a legislação vigente), a Secretaria Municipal de Educação desse município passou por capacitação de quatro tutores e realizou formação dos conselheiros escolares, formando aproximadamente 150 pessoas em cada etapa. Nesse curso foram propostas três etapas de formação, totalizando 450 pessoas capacitadas.

Considera-se que os Conselhos Escolares são órgãos colegiados permanentes de debate e articuladores de vários segmentos da comunidade escolar e local, com a finalidade de contribuir para a democratização da escola pública e na melhoria da qualidade de ensino ofertada em cada instituição. No município referido, no período pesquisado (2014), cada conselho estava composto por 11 membros, representantes da direção escolar, dos professores e coordenadores pedagógicos, dos funcionários, da comunidade local e dos pais ou responsáveis, independente do número de alunos da escola. A formação de conselheiros se restringiu a 40 horas propostas *on-line* pelo MEC e três encontros presenciais.

O propósito de construção coletiva no que se refere aos rumos da educação pública de qualidade neste município tornou-se um estudo solitário descontextualizado da prática dos conselhos efetivados (relato apresentado nos questionários realizados na pesquisa). Através do estudo de documentos do município percebe-se que as reuniões propostas com a presença do Conselho Escolar cumprem as normativas para prestação de contas da unidade escolar, ficando nesse caso a função fiscalizadora em evidência. Poucas unidades escolares apresentaram outra temática de discussão nas reuniões dos conselheiros.

No questionário realizado com as gestoras referente a dificuldades com o trabalho do Conselho Escolar, salientaram a dificuldade em encontrar voluntários a participar, tendo que por vezes convencer os membros a participar do órgão colegiado. Outra dificuldade apontadafoi o horário de realização das reuniões bem como o despreparo nas discussões. Em relação à formação proposta pela Secretaria, os demais membros destacaram que o curso tem muita teoria e pouca relação com a prática da escola. Ficou evidente, nas respostas apresentadas, que não sabem o que discutir e como resolver situações cotidianas da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a participação comprometida, ética e politicamente com a qualidade social e a formação para a cidadania de todas as crianças ou alunos pode transformar a realidade da educação e a realidade social e o princípio que norteia todas as ações da gestão democrática da escola e da educação. Quer-se dizer: um povo provido de informação e consciente sabe que a participação efetiva é um instrumento de persuasão em benefício do coletivo. Paro (2001, p. 102) alerta que, mesmo institucionalizado pela lei, o funcionamento dos Conselhos de Escola depende da vontade política do diretor da escola. Embora, em termos legais, esse colegiado seja deliberativo e se coloque ao lado do diretor, fazendo parte (supostamente) da direção, o diretor de escola, premido pelas circunstâncias, fazendo uso de sua autoridade como responsável último pela unidade escolar e diante da insuficiente pressão por participação da parte dos demais setores da escola, acaba por “montar” ele próprio um conselho apenas formal e inoperante. Este conselho só decide questões marginais e sem importância significativa para os destinos da escola, ficando o diretor sozinho para tomar as decisões, já que sabe ser ele quem arcará com as responsabilidades (Paro, 2001).

Os conselhos escolares desse município foram instituídos, porém sem clareza da função e compromissos dos membros quanto a efetiva discussão de propostas de uma educação de qualidade e emancipadora. Destaca-se que as reuniões não acontecem mensalmente como se prevê no regimento e quando ocorrem se restringem a prestação de contas da escola ou organização de datas festivas a fim de angariar lucros para a associação de pais e mestres, distorcendo a verdadeira finalidade dos conselhos escolares.

Outro fator relevante evidente nesse estudo foi a rotatividade dos membros, sendo que dos que participaram da formação de conselheiros, metade destes já optaram por deixar o órgão colegiado ou tiveram seus filhos transferidos, fato que ocasionou a não participação como conselheiro. Acredita-se não bastar a formação de conselheiros para se garantir a efetivação do funcionamento deste importante órgão colegiado na gestão da escola. Precisa descortinar o autoritarismo do diretor escolar, destruir as "fantasias" realizadas e criadas para obscurecer verdades, para que compreenda que a educação se faz com ações coletivas, com a intencionalidade da formação do sujeito autônomo, cidadão mas consciente de seus atos. Para isso a escola precisa estar aberta ao diálogo, respeitando a todos os envolvidos e, na dissonância cultural, alinhar propostas de efetivação de uma educação humanizadora que desafie a tendência da competitividade, ressignificando as competências e habilidades rumo a formação integral.

Sabe-se que a teoria em si, como ensina Adolfo Sanchez Vázquez (1977, pp. 206,207), não transforma o mundo. Certamente pode contribuir para sua transformação e, para isso, "tem que sair de si mesma" e ser assimilada pelos sujeitos/atores que vão ocasionar essa transformação. Pois, entre a teoria e a atividade prática se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios, e planos concretos de ação, indispensáveis para poder oportunizar as ações reais, concretas de efetivação das transformações. Assim, uma teoria é prática quando materializa através de um série de mediações, entre o idealizado e o necessário (Ferreira, 2016, p. 141,142).

A educação através do pleno, efetivo e cônscio desempenho dos conselhos escolares, como mediação, tem na gestão democrática da educação na sua visão ampliada, o controle democrático dessa efetivação, isto é, do que "existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação!"(Vázquez, 1977, p. 207) rumo à construção de uma sociedade justa, igualitária, e FELIZ para todos! Nesse sentido, a formação dos conselheiros escolares urge ser repensada. O fortalecimento dos membros, por meio de estudo e provocações a respeito de sua função e seu compromisso na luta pela educação pública de qualidade será mola que impulsiona a tomada de decisão, formando um grupo de pressão, de confronto a políticas postas que, por vezes, buscam a participação apenas como legitimação dos atos pensados pelo diretor. Conselheiro consciente torna-se força motriz na luta pela construção de uma educação inclusiva e de qualidade e nessa condição, sujeito de sua própria história, superando a mera representatividade nas decisões da escola para uma ação transformadora, humanizadora, de fato democrática e justa. Intenções possíveis quando se entende a educação como ato político de transformação da realidade, campo de disputa e incansável labuta pelo desenvolvimento pleno do cidadão como garante a Carta Magna.

REFERÊNCIAS

Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos* (11.ª Ed., 22.ª tiragem). Rio de Janeiro: Elsevier Editora, Ltda.

Brasil (1990*). Lei n.º 8.069*, de 13 de julho. Brasília

Brasil (1996). *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro.Brasília

Brasil (2004). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília, Caderno 5.

Brasil (2014). Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília.

Brasil (1988) . *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.

Catani, A., & M. Oliveira, R. P. (1993). *Constituições Estaduais Brasileiras e Educação*. São Paulo: Cortez.

Cury, C. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa,* 116, 245-262.

Cury, C. (2011). Por um novo Plano Nacional de Educação *Cadernos de Pesquisa, 41* (144), 790-811.

Ferreira, A. B de H. (2009). *Novo Aurélio do século XXI. o dicionário da língua portuguesa* (5.ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ferreira, N. S. C. (2006) Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In N. S. C. Ferreira, & M. A. S. Aguiar & (Org.).*Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* (5.ª ed.)(pp-295-316) São Paulo: Cortez.

Ferreira, N. S. C. (2016). A dimensão ético-política da gestão democrática da educação na atualidade: compreensões e possibilidades . In N. S. C. Ferreira,, M. I. Fontana & J. S. Salomé (orgs) , *Políticas públicas e gestão democrática da educação: desafios e compromissos* (1.º vol.) (pp.111-146). Curitiba: Editora CRV.

Paro, V. H. (1992). O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. *Em Aberto, 11* (53), 39-45.

Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã.

Ponta Grossa (2014). *Lei n.º 11.797*, de 26 de maio de 2014.

Saviani, D. (1980). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez.

Vásquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Vásquez, A. S. (2007). *Ética y Política.* México: FCE, UNAM, FF y L.

233. CENTRALIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA EM ANGOLA E INSUCESSO ESCOLAR: QUE RELAÇÃO?

José Carlos Fernando Zacarias[1], António Augusto Neto-Mendes[2]

[1]*Universidade de Aveiro (PORTUGAL), jose.zacarias@ua.pt*
[2]*Universidade de Aveiro (PORTUGAL), amendes@ua.pt*

Resumo

Este artigo resulta de uma investigação realizada no âmbito da dissertação de mestrado em Educação e Formação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, apresentada à Universidade de Aveiro. A mesma objetivou analisar as implicações da centralização educativa em Angola na materialização das políticas de combate ao insucesso escolar. Em Angola, o centralismo e a excessiva normatização da vida educativa remetem a escola para o estatuto de serviço periférico do Ministério da Educação e passiva diante de situações concretas inerentes à natureza heterogénea do seu público. A aludida pesquisa de natureza qualitativa contou com a realização de entrevistas aos responsáveis de estruturas do Ministério da Educação a fim de recolher as suas perceções em torno do objeto de análise da mesma. Como resultados, assinala-se o facto de os inquiridos referirem que o Ministério da Educação e respetivos órgãos centrais detêm quase em exclusivo o poder de conceção e de tomada de decisão sobre os mais variados domínios de administração do sistema de ensino. Revelaram, também, uma débil articulação entre os diferentes órgãos que intervêm na administração educativa e o incumprimento de algumas orientações procedentes das estruturas centrais. Quanto aos fatores associados ao insucesso escolar, além da organização e funcionamento da própria instituição escolar e das condições sociais e económicas dos alunos, referiram-se à centralização como um elemento que dificulta a contextualização das medidas para combater o fenómeno. De igual modo, foram unânimes quanto à necessidade de descentralização, de maior empoderamento dos municípios e de maior autonomia das escolas.

Palavras-chave: administração educativa em Angola, centralização, descentralização, políticas educativas, insucesso escolar.

Abstract

This article results from an investigation carried out within the scope of the master's thesis in Education, area of specialization in Administration and Educational Policies, presented to the University of Aveiro. The objective was to analyze the implications of educational centralization in Angola in the materialization of policies to combat school failure. In Angola, centralism and excessive regulation of educational life push the school to the peripheral service status of the Ministry of Education and passive in the face of concrete situations inherent in the heterogeneous nature of its public. The aforementioned research of qualitative nature counted on the accomplishment of interviews to the responsible ones of structures of the Ministry of Education in order to collect their perceptions around the object of analysis of the same one. As a result, the respondents stated that the Ministry of Education and its central bodies almost exclusively have the power to design and make decisions on the most varied domains of administration of the education system. They revealed a weak articulation between the different organs that intervene in the educational administration and the non-compliance with some guidelines coming from the central structures. As for the factors associated with school failure, besides the organization and functioning of the school institution itself and the social and economic conditions of the students, they referred to centralization as an element that hinders the contextualization of measures to combat the phenomenon. They were unanimous about the need for decentralization, greater empowerment of municipalities and greater autonomy in schools.

Keywords: educational administration in Angola, centralization, decentralization, educational policies, school failure.

1. INTRODUÇÃO

Os inúmeros progressos científicos e tecnológicos, caraterísticos da sociedade moderna, atribuem à escola um papel importante na disponibilização de recursos necessários, para que os indivíduos não sejam nem se sintam excluídos dos benefícios daí decorrentes. Julga-se ser este um dos motivos pelos quais a maior parte dos Estados tem apostado cada vez mais em políticas que ajudem a melhorar tal quadro (Costa, 2000). Contudo, a responsabilidade pelo crescente agravamento das desigualdades no acesso, sucesso e uso dos bens educativos parece ser recorrentemente atribuída à implementação da escolaridade obrigatória e consequente surgimento da escola de massas (Mendonça, 2006).

Na visão de Medeiros (1993), uma leitura diacrónica do estudo do insucesso escolar realça, essencialmente, três teorias explicativas do fenómeno, nas quais a origem do mesmo aparece dicotomicamente centrada ora no sujeito, ora nas caraterísticas do meio social, ora na análise do funcionamento e das práticas da instituição escolar. De acordo com Benavente (1990, p. 716), partindo de uma visão sociológica do fenómeno, nos países centrais da Europa, surgiu (ainda que de forma diferenciada), inicialmente, a teoria dos "dotes", também designada como teoria dos "dons", que vigorou desde o final da Segunda Guerra Mundial até ao final dos anos 60 do século XX. Seguidamente, emergiu a teoria do "*handicap* sociocultural" tendo vigorado desde finais dos anos 60 até início da década de 70. Posteriormente, a partir dos anos 70, o centro de análise das causas do insucesso escolar é transferido das relações entre a escola e o meio ou origem social do aluno, para os mecanismos que se operam no interior da própria instituição escolar.

No que concerne à análise do insucesso escolar na realidade angolana, pensa-se que a mesma deve ser contextualizada à luz das relações coloniais e das profundas assimetrias daí resultantes, bem como dos consideráveis índices de pobreza subsistentes, fatores que constituem obstáculos para que a escola e a educação sejam tidas como prioridades, dada a falta de recursos para suportar despesas com os livros, material escolar e transportes.

2. INSUCESSO ESCOLAR EM ANGOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A política educativa angolana tem vindo a gizar várias medidas consubstanciadas, fundamentalmente, no acesso universal à educação e na gratuitidade do seu Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, Art.º. 9.º e 10.º, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – LBSEE). Apesar de tais esforços, o insucesso escolar parece subsistir como um fenómeno latente, suscitando uma maior atenção por parte dos diferentes setores da sociedade.

A este respeito, vale frisar que o primeiro sistema de educação vigente em Angola foi uma herança do regime colonial, caraterizado por graves problemas a nível nacional. Em 1973 era ainda notável a desproporção existente entre as diferentes regiões do território angolano, relativamente às infraestruturas escolares, com favorecimento para aquelas onde o regime colonial possuía maiores interesses económicos (MED, 2014a, p. 35). Para além de um acentuado grau de descontextualização, o sistema de educação herdado do período colonial apresentava outras insuficiências: infraestruturas escolares localizadas, predominantemente, nos centros urbanos; falta gritante de professores; fraca acessibilidade ao sistema de ensino; ausência de equidade relativamente às populações autóctones; dentre outras. Pensa-se que este conjunto de variáveis ocasionava uma significativa redução das taxas de escolarização, bem como a elevação do índice de analfabetismo. De igual modo, o fator guerra e o contexto de instabilidade político-militar que se instaurou no país logo após a independência (1975) provocaram a destruição e o encerramento de escolas e, em alguns casos, a sua utilização para outras funções, reduzindo assim os efetivos escolares (MED, 2013, p. 49).

Aos fatores já mencionados juntavam-se outros, de natureza interna, estrutural e organizativa que condicionavam o normal desenvolvimento do processo de ensino (Zau, 2002, p. 136):

(i) Inexistência de uma correta relação vertical entre os vários níveis e subsistemas de Ensino;
(ii) Deficiente organização e gestão das escolas a todos os níveis;
(iii) Falta e inadequação dos equipamentos, mobiliário escolar e meios didáticos, bem como a existência de uma rede escolar insuficiente e distorcida.

Assim, em Angola, as primeiras preocupações sistemáticas em torno dos resultados escolares insatisfatórios surgem, apenas, a partir da década de 1980, com o diagnóstico realizado em 1986, o qual teve como objeto os resultados escolares do sistema de ensino angolano, particularmente da sua população discente.

Entretanto, só muito recentemente surgem pesquisas científicas tendo como objeto de análise o insucesso escolar. Inseridas, maioritariamente, em trabalhos de caráter académico, a emergência destas pesquisas parece ter sido dinamizada pela influência das medidas implementadas, a partir de 2001, com vista ao alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, e melhoria das condições de acesso ao sistema de ensino. Julga-se que tal influência radicou na constatação de que, apesar de o alargamento da escolaridade obrigatória (de 4 para 6 anos em 2001, e de 6 para 9 anos em 2016) ter respondido à questão do "acesso à educação", o SEE angolano continuou a deparar-se com novos desafios relacionados com as condições de sucesso e qualidade na educação, bem como com a adequação dos percursos escolares às expetativas dos jovens e às necessidades da sociedade.

Nesta senda, vários estudos passaram a assinalar o desfasamento existente entre a garantia do acesso à educação escolar e as condições de permanência e sucesso na escola, tendo como ponto de partida diferentes visões sobre os fatores que estão na base da manutenção do insucesso no quotidiano escolar angolano. Em *Educação em Angola e (de)sigualdades de gênero: quando a tradição cultural é factor de exclusão*, Eugénio Silva e Maria João de Carvalho (2009) analisam a gritante desigualdade de género que se registava na educação em Angola, contrastante com os inúmeros progressos assinalados com a implementação da 2.ª Reforma Educativa, traduzidos no aumento das matrículas e da frequência escolar no Ensino Primário, bem como na qualificação dos professores. Neste trabalho, os autores apontam como fatores explicativos destas desigualdades, a estrutura da rede escolar deficitária no meio rural, a pobreza das famílias e as tradições culturais que, em conjugação, impedem a permanência das raparigas na escola e conduzem ao abandono escolar precoce.

Abílio Samuel (2011), num artigo intitulado *O impacto da merenda escolar na inserção, retenção e sucesso escolar dos alunos do Ensino Primário em Angola*, fala sucintamente do importante papel do Programa da Merenda Escolar para o rendimento escolar dos alunos do Ensino Primário em Angola. O autor refere que, apesar dos inúmeros progressos alcançados no setor educativo, a situação das crianças angolanas ainda é preocupante, sobretudo do ponto de vista económico, a julgar pela íntima relação entre o nível de pobreza e de escolaridade das crianças e as taxas de abandono e repetência das crianças em idade escolar.

Em *A língua portuguesa em Angola: contributos para uma metodologia da língua segunda*, Sofia Gaspar (2015) problematiza o desfasamento entre a realidade sociolinguística do país e as metodologias de ensino da língua como sendo um factor gerador de inúmeras dificuldades e lacunas no SEE angolano e agudizador das taxas de insucesso e abandono escolar. Nesta base, a autora reflete sobre a importância de se desenvolverem práticas didáticas e pedagógicas adequadas ao ensino de uma segunda língua que apoiem o professor na mediação do acesso ao conhecimento e do desenvolvimento psicossocial do aluno.

Paula Tchifuzela (2016), num estudo de caráter exploratório com o tema *Abandono escolar no Ensino primário em escolas de Benguela: análise de fatores familiares e curriculares*, no qual participaram cerca de 30 professores e 168 alunos de escolas do Ensino Primário da província de Benguela, sinaliza a existência de uma taxa significativa de insucesso e abandono escolar, sendo que os alunos têm dificuldade em permanecer motivados para investir nas aprendizagens escolares. De acordo com a autora, de entre os vários fatores que estão na base desta realidade destacam-se a existência de materiais didático pouco adequados, currículos irrelevantes para o contexto, inadaptação à escola, paternidade precoce, baixo nível socioeconómico das famílias e ausência de incentivo por parte dos pais.

As diferentes variáveis sinalizadas pelas pesquisas referenciadas, relativamente ao insucesso escolar, permitem considerar que as medidas adotadas, em Angola, com vista ao alargamento da escolaridade obrigatória e melhoria das condições de acesso à educação não foram por si só suficientes para garantir o sucesso. Tal constatação sugere a consideração de outros elementos, designadamente, fatores de natureza institucional, desvantagens sociais, dificuldades económicas e a própria cultura familiar dos alunos como sendo, também, potenciadores do insucesso.

Por outro lado, os diferentes objetos de análise focalizados nestas pesquisas amparam a opção pela teoria socioinstitucional como fio condutor da análise em torno do insucesso escolar em Angola, pois, para esta teoria, o insucesso escolar é um fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica.

2.1. Políticas educativas em Angola e a temática do insucesso escolar

Na visão de Dacal (1986), a política educativa de um país tende a pautar-se por um conjunto de normas reguladoras da atividade educativa, com o fito de estabelecer e fazer cumprir uma determinada ordem de convivência (direito a educação) e uma série de liberdades, através de um conjunto de órgãos próprios de gestão pelos quais o poder político realiza a própria política educativa – administração da educação.

Em Angola, o panorama situacional associado aos problemas detetados pelo já referido diagnóstico de 1986 criou as bases para um realinhamento de políticas por parte do Estado angolano, com vista a sanar as dificuldades que se abatiam sobre o então Sistema Nacional de Educação, fundamentalmente no concernente à garantia do acesso e sucesso na educação. Todavia, apesar de a conceção de políticas para reverter o aludido quadro ter sido condicionada pelo tipo de entendimento que se passou a ter do problema e das suas causas, considera-se que a implementação das mesmas não deixou de orientar-se pelas dinâmicas e ações levadas a cabo no contexto internacional.

No seguimento dos mecanismos de acompanhamento, coordenação e monitorização das atividades previstas no Quadro de Ações de Dakar (QAD), Angola elaborou o Plano de Ação Nacional de Educação para Todos (PAN-EPT) para o período 2001-2015. O aludido documento, para além de prever as estratégias de desenvolvimento de EPT, visou dar a conhecer o diagnóstico e o prognóstico a curto, médio e longo prazo do Sistema de Educação, com o fito de responder aos desafios sobre acesso e qualidade nos subsistemas, níveis e modalidades de ensino que o integram, e materializar os compromissos assumidos na agenda internacional (MED, 2014b). Sublinha-se que a conceção e implementação do PAN-EPT obedeceu a um conjunto de diretivas gizadas pela UNESCO, dentre as quais constavam a criação de uma Comissão Nacional de Educação para Todos, responsável pela condução do processo de elaboração deste plano de ação nacional.

O PAN-EPT serviu não só como um plano operacional para a implementação da Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, da LBSEE, e materialização dos objetivos fixados no fórum de Dakar, mas também como potencial matriz para a conceção e operacionalização de uma estratégia de desenvolvimento de Angola.

Esta estratégia veio a ganhar corpo com a implementação da já referida RE, à luz do Decreto n.º 2/05, de 14 de janeiro, a qual fixou como objetivos concretos: (i) expandir a rede escolar; (ii) melhorar a qualidade de ensino; (iii) reforçar a eficácia do sistema de educação; e (iv) reforçar a equidade do sistema de educação (MED, 2014a).

Cada um dos objetivos citados comportou um conjunto de resultados esperados, que por seu turno dimanaram a realização de ações concretas, tendentes a melhorar o acesso e sucesso na educação, conforme se apresenta no quadro 1:

Tabela 1. Objetivos da 2.ª Reforma Educativa (2004) e resultados esperados

Objetivos da RE	Resultados esperados
Expandir a rede escolar	Inclusão de maior número de alunos e professores no Sistema de Educação
	Universalização da classe de iniciação e do Ensino Primário de seis classes
	Integração das crianças com necessidades educativas especiais no sistema normal de ensino
	Construção e reconstrução de infraestruturas escolares
Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem	Adequação e harmonização do sistema de educação (objetivos gerais da educação, currículo e da organização e gestão escolar) aos desafios da formação de sujeitos cidadãos
	Melhoramento da qualidade das aprendizagens dos alunos e do desempenho dos professores
	Aumento da quantidade e melhoria da qualidade dos materiais pedagógicos
	Redução do analfabetismo e expansão do programa de recuperação do atraso escolar
Reforçar a eficácia do sistema de educação	Melhoramento dos indicadores de qualidade de ensino
	Construção do Sistema Nacional de Avaliação Educacional
	Melhoria do sistema de informação entre os diferentes integrantes do setor a todos os níveis de modo a garantir a fluidez da informação e facilitar a criação de uma base de dados fiável e credível

	Redimensionamento do perfil da escola, dando-lhe a possibilidade de rentabilizar os recursos disponíveis através de alternativas que escapam a uma gestão centralizada
Melhorar a equidade do sistema de educação	Garantia da igualdade de acesso à educação a todos os cidadãos através de um ensino de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas
	Redução das disparidades de género, incluindo particularmente os portadores de deficiência
	Redução das assimetrias regionais no acesso à educação
	Garantia da participação ativa de todos os alunos matriculados nas diferentes situações de aprendizagem em salas de aulas, mediante a utilização de métodos participativos pelos professores, ou seja, pela criação de condições psicopedagógicas para uma educação inclusiva

Fonte: MED (2014)

3. METODOLOGIA DO ESTUDO

Considerando os objetivos que nortearam a construção teórica deste trabalho, assim como o contexto no qual se desenvolveu a análise do seu objeto de estudo, para a concretização do estudo empírico optou-se por uma abordagem de cariz qualitativa, com o intuito de melhor captar os diferentes significados que o seu objeto tem para os atores envolvidos, dentro do contexto social em que os mesmos estão inseridos (Coutinho, 2015).

Assim, com a devida ponderação das condições, do tempo disponível para a realização da pesqusa, do ponto de vista dos procedimentos técnicos utilizados para recolha dos dados e informações necessários à sua moldura teórica, este estudo foi concebido e materializado em dois eixos de atuação, a saber: um estudo bibliográfico consubstanciado na análise documental de dados já produzidos; e um inquérito com vista à obtenção direta de dados através da realização de entrevistas semiestruturadas.

A referida análise englobou um leque diversificado de documentos, desde obras de referência, teses, dissertações, revistas, relatórios, jornais, normativos, documentos, entre outros.Por outro lado, para a recolha de dados empíricos atinentes ao objeto de estudo desta investigação, optou-se pela realização de um inquérito, através de entrevistas semiestruturadas. Na presente pesquisa, a entrevista foi utilizada como complemento da análise documental e com o fito de obter dos participantes dados importantes relativos à questão de investigação formulada, pois, tal como refere Fortin (2003, p. 245), "a entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação".

Com base no referencial teórico que orientou a reflexão em torno do tema em análise, definiu-se um conjunto de categorias relacionadas com as dimensões consideradas nucleares e fundamentais e sobre as quais se entretece o objeto de análise deste trabalho. As mesmas encontram-se descritas no quadro 2, abaixo:

Tabela 2. Dimensões e categorias de análise das entrevistas

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Caraterização do modelo centralizado de administração	Perceções sobre o modelo de administração vigente	
	Níveis e estruturas de administração	
	Conceção de políticas e tomada de decisões	
	Relação entre os diferentes órgãos	
Perceção sobre os fatores que estão na base do insucesso escolar em Angola	Formação inicial de professores	
	Condição social do aluno	
	Condições de realização do processo de ensino-aprendizagem	
	Distância escola/casa	
	Falta de domínio da língua de ensino	
Políticas educativas decretadas em Angola para o combate ao insucesso escolar	Apoios e Incentivos Financeiros	Merenda Escolar
		Alojamento
		Bolsas de Estudo
	Gratuitidade no Ensino	

	Formação Contínua de Professores	
	Promoção do Ensino nas Línguas de Angola	
	Eficácia das Políticas de Combate ao Insucesso Escolar	
Perspetivas sobre o atual modelo centralizado de administração educativa	Modelo centralizado como condicionador da eficácia das políticas de combate ao insucesso escolar	
	Necessidade de descentralização e de autonomia das escolas	
	Perspetiva de manutenção do atual modelo	
	Envolvimento de outros órgãos e instituições no combate ao insucesso escolar	

Fonte: Autor

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para melhor análise e discussão dos dados obtidos, optámos por expô-los de acordo com as dimensões definidas para abarcar as questões colocadas aos inquiridos no Guião de Entrevista.

A entrevista semiestruturada efetuada aos responsáveis pela administração educativa em Angola permitiu conhecer as suas perceções em torno do impacte do modelo centralizado de administração educativa vigente naquele país na materialização das políticas de combate ao insucesso escolar. Como se pode aferir a partir das opiniões dos entrevistados, o modelo de administração educativa vigente em Angola emana do modelo de organização política e administrativa do próprio Estado no qual, como corrobora Formosinho (1986), a desconcentração administrativa parece justificar-se como uma medida que visa gerar a multiplicação da presença do poder central em todos os locais, por meio da manutenção da cadeia hierárquica de comando e da possibilidade de ação e controlo indireto.

Deste modo, no que tange a *caraterização do referido modelo de administração educativa*, as respostas dos entrevistados pareceram evidenciar que, em Angola, o MED e respetivos órgãos centrais detêm quase que exclusivamente o poder de conceção e de tomada de decisão sobre os mais variados domínios de administração do SEE.

Não obstante os entrevistados terem sinalizado, para além do nível de administração central, a existência de um nível intermédio corporizado pelos governos provinciais e outro configurado pelos municípiosnas suas opiniões, os mesmos apontam para a necessidade de um maior empoderamento não só destes dois últimos, como também das escolas, no sentido de não serem apenas espaços de transmissão, execução e aplicação de orientações, mas de se transformarem, também, em *locus* de tomada de decisões.

As opiniões dos inquiridos parecem revelar também uma fraca sincronia entre os diferentes órgãos que intervêm na administração educativa, o que pode ser evidenciado pela alusão à débil comunicação existente entre as estruturas de topo e as de base, bem como pelo incumprimento de alguns normativos e orientações procedentes das estruturas centrais. As respostas dos entrevistados em torno deste aspeto reforçam o ponto de vista de Formosinho (1986) em relação a uma das vantagens da descentralização em relação à centralização: a descentralização evita as possíveis distorções a que as decisões e orientações estão sujeitas ao terem de percorrer os diversos níveis de decisão até à sua execução. O autor refere ainda que a descentralização permite uma maior proximidade dos órgãos decisores ao local onde os problemas surgem, assim como uma melhor sintonia entre as decisões e a vontade, valores e cultura dos cidadãos da respetiva região em que as mesmas serão aplicadas.

Por outro lado, a necessidade expressa pelos entrevistados, de se conferir maiores poderes e responsabilidades aos municípios chama atenção para o aspeto relativo à criação das autarquias locais no quadro da organização política e administrativa do país, nomeadamente, no que diz respeito ao papel a ser desempenhado pelos governos provinciais, assim como a forma como esses se relacionarão com os respetivos órgãos do poder local autárquico.

Partindo do aludido questionamento pode-se, paralelamente, conjeturar que em Angola a intervenção dos municípios na educação parece ser fortemente condicionada pelo papel desempenhado pelas direções provinciais da educação, enquanto tentáculos e representantes do poder central. Como referiu Machado (2014, p. 41), num contexto centralizado, corolário de uma democracia representativa, “as fases de planeamento e conceção, de decisão política e de

implementação das soluções prescritas são fundidas num processo unificado conduzido pela administração central".

Grosso modo, julga-se possível afirmar que a administração educativa em Angola processa-se na base de uma regulação estatal de tipo burocrático e administrativo e, como tal, está sujeita a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central, quer através dos seus órgãos centrais, quer dos seus representantes locais.

Quanto ao *insucesso escolar e seus fatores concorrentes*, os entrevistados valorizaram não só aspetos associados à organização e funcionamento da própria instituição escolar, ou se preferirmos do SEE, como também a influência das condições sociais e económicas no desempenho escolar do aluno. Deste modo, os fatores apontados pelos entrevistados, nomeadamente, (i) falta de domínio da língua de ensino por parte dos alunos, (ii) inadequada formação inicial dos professores, (iii) insuficiência de condições de realização do processo de ensino-aprendizagem, (iv) condição social do aluno, bem como (v) a distância entre a escola e o local de residência do mesmo, permitem situar as causas do insucesso escolar em Angola no quadro da teoria socioinstitucional. Segundo Benavente (1990), este é entendido como um fenómeno resultante da relação entre as práticas escolares e os alunos das culturas pouco letradas, e para a qual as condições socioeconómicas exercem uma forte influência no desempenho escolar destes mesmos alunos.

Todavia, pensa-se que as premissas acima não anulam nem tornam despicienda a constatação de que, no quotidiano escolar angolano, o domínio da língua oficial (o português) constitui um elemento chave no desempenho escolar dos alunos. Nesta base, considera-se que ao referirem que em Angola os alunos provenientes do interior do país, sobretudo das zonas rurais e de famílias socialmente vulneráveis, apresentam maiores dificuldades em dominar a língua oficial e, consequentemente, maior vulnerabilidade a desempenhos insatisfatórios, os entrevistados corroboram a posição defendida por Bernstein (1980), na sua teoria dos códigos linguísticos, segundo a qual a linguagem exerce um papel diferenciado no desempenho escolar, na medida em que os alunos que dominam o código elaborado, utilizado e transmitido pela escola, têm maiores probabilidades de obter sucesso.

No que diz respeito às *políticas educativas de combate ao insucesso escolar e à sua materialização no quotidiano escolar*, os resultados sugeriram que as medidas existentes para debelar o referido fenómeno centraram-se, maioritariamente, na melhoria das condições de acesso à educação, alargamento da escolaridade obrigatória e reforço das condições de permanência na escola.

Por último, mas não menos importante, vale frisar que as respostas fornecidas pelos responsáveis educacionais sinalizam, na sua maioria, um *reduzido grau de eficácia das políticas gizadas para combater o insucesso escolar*. Falando, particularmente, do Programa da Merenda Escolar (PME), alguns dos entrevistados referiram que para além de não ser ainda extensivo a todo o território nacional, atualmente o mesmo tem observado constrangimentos de várias ordens, agudizados pela situação económica pouco favorável que o país atravessa.

Relativamente às *perspetivas dos inquiridos sobre o modelo de administração educativa vigente em Angola*, destaca-se o equilíbrio de opiniões entre os entrevistados quanto ao modelo de administração do SEE poder ser apontado como um dos condicionadores das políticas de combate ao insucesso escolar. Todavia, os resultados obtidos demonstram alguma unanimidade nas respostas dos inquiridos quanto à necessidade de descentralizar a administração educativa e de conferir maior autonomia às escolas.

Sinaliza-se ainda que, para além da referência feita à necessidade de se outorgar maiores poderes aos municípios, o currículo foi também apontado como uma área sobre a qual se impõe uma maior abertura em relação à participação dos diferentes atores do SEE, tanto ao nível da sua conceção como da sua implementação.

Entretanto, considerando a correlação geralmente evidente entre a centralização da administração educativa e a conceção centralizada do currículo, conjetura-se que a efetivação do referido desiderato demandaria, primariamente, a descentralização de determinados poderes concentrados nos órgãos centrais do Ministério da Educação e a redução da excessiva tendência normativista e reguladora da vida escolar, tidos como condicionantes não só do seu funcionamento como também da qualidade dos seus resultados (Martins, 1991).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A informação obtida através da revisão da literatura e os resultados provenientes do estudo empírico realizado sugeriram que o modelo de administração educativa vigente em

Angola resulta de uma construção histórica que visou, conforme os contextos: assegurar a responsabilidade do Estado perante a educação; garantir o acesso à educação; formação cultural, cívica e política dos seus cidadãos; bem como a manutenção de uma identidade nacional.

Todavia, os mesmos resultados sugeriram que a administração educativa em Angola é marcada por uma forte intervenção do Estado na definição, planificação e execução das políticas educativas enquanto principal regulador do seu SEE, situação esta que se pensa não poder ser compreendida sem ter em conta o modelo de organização do Estado herdado do processo de colonização pelo qual o país passou e as dinâmicas dos processos políticos, sociais e económicos que vivenciou desde o alcance da sua independência em 1975 até à atualidade.

Apesar desta forte intervenção do Estado, considera-se que as políticas públicas que guiam a sociedade angolana resultam de um conjunto de interações complexas envolvendo múltiplos atores e grupos de interesses, o que configura um complexo quadro de relações devido à imprevisibilidade das ações e reações destes mesmos intervenientes.

Assim, o SEE angolano processa-se através de um modelo de organização, fundamentalmente burocrático, o que pode ser evidenciado pelo acentuado pendor normativista inerente às diversas atividades que asseguram o planeamento dos seus objetivos, a organização dos seus recursos, a dinamização e orientação das suas ações, bem como o controle e a avaliação dos seus resultados.

Esta realidade parece dar azo a uma homogeneidade pouco favorável à participação dos diferentes atores na conceção de políticas que visem debelar os diferentes problemas com os quais o SEE se debate, o que constitui um fator inibidor da eficácia destas mesmas políticas. De igual modo, o SEE angolano parece evidenciar um elevado grau de desgaste a julgar pelo acentuado hiato entre os investimentos realizados e o seu grau de satisfação das necessidades do sistema e de resposta às expectativas da sociedade.

A aludida realidade parece ser evidenciada pelos discursos dos entrevistados ao referirem a existência de um número considerável de projetos delineados pelo MED, mas cuja materialização se revela aquém dos objetivos que os dinamizaram. A análise feita em torno desta temática permite considerar que os inúmeros esforços e investimentos realizados, apesar de terem reduzido alguns dos indicadores numéricos do insucesso escolar, designadamente, taxas de abandono, reprovação e exclusão escolar, parecem não ter sido capazes de mitigar as desigualdades e assimetrias em termos de oportunidades de sucesso escolar, persistentes nas diferentes regiões do país.

As premissas acima sugerem a passagem de um discurso centrado na igualdade de acesso à educação para um discurso centrado na igualdade de tratamento dentro da instituição escolar e de resultados e competências, através de políticas de reforço das condições que possam garantir as mesmas aprendizagens aos diferentes grupos que corporizam o tecido social angolano.

Entende-se que o combate ao insucesso escolar não deve apenas esgotar-se em intenções e medidas políticas, antes deve também traduzir-se na mobilização e disponibilização de recursos necessários e em quantidade suficiente, para a promoção das mudanças que se impõem. Essas mudanças devem ocorrer tanto ao nível dos currículos, das estratégias, como da personalização do processo educativo com base no atendimento das particularidades individuais de cada aluno. Conjetura-se que, desta forma, possibilita-se que cada região do país e cada escola progridam de modo diferente das outras, dentro do seu contexto, mas não distanciada da realidade global, deixando a sociedade angolana beneficiar-se dos frutos e da riqueza da sua diversidade.

Pensa-se que tais mudanças implicariam a reformulação das políticas de formação de quadros para o setor, dos normativos que orientam o funcionamento do sistema, assim como uma maior regulamentação da atual LBSEE, com vista a melhor atender as especificidades do sistema.

Os resultados do estudo empírico realizado revelaram também unanimidade quanto à necessidade de se alterar o modelo de administração atual, quer seja na sequência do atual gradualismo que se opera com vista à implementação de autarquias ao nível dos municípios, quer pela concessão de maior autonomia às escolas.

Partindo desta base, e reconhecendo a cada vez maior complexidade da sociedade angolana, a evidente incapacidade de os órgãos centrais do MED tipificarem os problemas a surgir ao nível local, assim como a inadequação do modelo uniforme de resolução de problemas para o vasto território que compõe o país, considera-se que para uma maior eficácia, celeridade

e adequação das respostas da administração educativa é imperiosa a efetivação de uma gestão autónoma, democrática e participativa do seu SEE.

Impera a necessidade de se conceber maior poder de decisão e autonomia aos municípios e às escolas, com vista a uma maior eficácia das políticas educativas. Pensa-se que em pesquisas ulteriores seria pertinente refletir em torno das dinâmicas inerentes à intervenção dos municípios na administração educativa, mormente no que diz respeito à garantia da equidade do sistema público de educação e à capacidade local para o desempenho das tarefas acometidas à administração central.

REFERÊNCIAS

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português - abordagens, conceções e políticas. *Análise social*, *25*, 715-733.

Bernstein, B. (1980). Socialização e códigos linguísticos. *O professor, 19-23.*

Costa, J. (2000). *Abandono escolar, no contexto de uma escolaridade básica que se pretende universal, obrigatória e gratuita: seis histórias de abandono escolar no concelho de Chaves*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense, Porto.

Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Dacal, G. (1986). *Diccionario de ciencias de la educacion*. Madrid: Anaya.

Decreto n.º 2/05 de 14 de Janeiro. Aprova o plano de implementação progressivo do novo Sistema de Educação. *Diário da República n.º 6 - I Série. Assembleia Nacional de Angola*. Luanda.

Formosinho, J. (1986). A regionalização do sistema de ensino. *Cadernos Municipais*, *38 e 39*, 63-67.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3ª ed.). Loures: Lusociência.

Gaspar, S. (2015). *A língua portuguesa em Angola: Contributos para uma metodologia da língua segunda* (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa).

Lei n.º 17/16 de 5 de outubro. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República n.º 170 – I Série. Assembleia Nacional de Angola*. Luanda.

Machado, J. (2014). Descentralização e administração local: os municípios e a educação. In J. Machado & J. Alves (Coords.), *Município, território e educação. Administração local da educação e da formação* (pp. 39-56). Porto: Universidade Católica.

Martins, A. (1991). Insucesso escolar e apoio sócio-educativo. In A. Martins & I. Cabrita (Orgs.) *A problemática do insucesso escolar* (pp. 7-25). Aveiro: Universidade de Aveiro.

MED (2014a). *Avaliação Global da Reforma Educativa*. Luanda: Editora Moderna.

MED (2014b). *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos*. Luanda: Centro de Documentação e Informação do Ministério da Educação da República de Angola.

Medeiros, M. (1993). *Insucesso escolar e a clínica do desenvolvimento. Uma contribuição psicossocial do insucesso escolar no 1.º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Mendonça, A. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar: a escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.

Samuel, A. (2010). O impacto da merenda escolar na inserção, retenção e sucesso escolar dos alunos do ensino primário em Angola. In A. Costa & A. Barreto (Coords.), *COOPEDU - Atas do Congresso Portugal e os PALOP cooperação na área de educação*, Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa (pp. 147-150). Lisboa: CEA, ISCTE-IUL

Silva, E., & Carvalho, M. (2009). *Educação em Angola e (des)igualdades de género; Quando a tradição cultural é factor de exclusão*. In Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Universidade do Minho.

Tchifuzela, P. (2016). *Abandono escolar no Ensino primário em escolas de Benguela: Análise de fatores familiares e curriculares* (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense).

334. INTERVENÇÃO DO MUNICÍPIO NA EDUCAÇÃO: ESTUDO REALIZADO EM 4 MUNICÍPIOS DA REGIÃO NORTE

José Carlos Gouveia[1], Paula Romão[2]

[1]*Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação (PORTUGAL),*
zecarlosgouveia@gmail.com
[2]*Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação (PORTUGAL),*
promao@ese.ipp.pt

Resumo

Neste estudo, propusemo-nos analisar a intervenção do município na educação. Baseámo-nos no método de investigação misto (IMM), cujo modelo se denomina convergente paralelo. Como instrumentos de recolha de dados, foi utilizada a pesquisa e análise documental e foi aplicado um inquérito por questionário aos docentes dos vários ciclos de ensino em todas as escolas dos concelhos de Lousada, Maia, Paredes e Penafiel e respetivos vereadores da educação. O nível de confiança da amostra é de 90%, a margem de erro 5%.
Dos resultados obtidos verifica-se que, em média, 88% dos docentes concorda que há boa articulação e comunicação entre as escolas e os municípios e cerca de 80% considera que os municípios têm uma atitude eficaz no apoio às famílias. O município de Lousada, de acordo com os docentes, é o único que tem programas de tempos livres para alunos com deficiência. Em média, 68% dos docentes indicam que os municípios apenas asseguram programas de tempos livres nas pausas letivas para os alunos do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mais de 70% dos inquiridos consideram o Conselho Geral um órgão importante, indiciando que os seus membros são próximos das direções das escolas e dos municípios e que estes têm influência na eleição do diretor da Escola. No âmbito da descentralização de competências, do pessoal não docente para os municípios, a maioria dos docentes considera que não foi uma boa decisão. Finalmente, os docentes concordaram com os vereadores da educação sobre quais as áreas onde, futuramente, os municípios deverão, ou não, intervir.

Palavras-chave: município, descentralização, transferência de competências, educação, professores.

Abstract

In this study, we proposed to analyze the intervention of the municipality in education. We were based on the mixed research method (IMM) whose model is called parallel convergent. As data collection tools we used the documentary analysis and a questionnaire was applied to teachers of the various teaching cycles in all schools in the municipalities of Lousada, Maia, Paredes and Penafiel and their respective education councillors. The confidence level of the sample is 90%, the margin of error is 5%.
From the results obtained, it can be seen that, on average, 88% of the teachers agree that there is good coordination and communication between schools and municipalities and about 80% consider that municipalities have an effective attitude in supporting families. The municipality of Lousada, according to the teachers, is the only one that has free time programs for students with disabilities. On average, 68% of teachers point out that municipalities only ensure free time programs during school breaks for Pre-School and 1st Cycle students. More than 70% of the respondents consider the General Council an important decision-making body, indicating that their members are close to the directions of schools and municipalities and that these influence the election of the director of the School. In the scope of the decentralization of skills, from the non-teaching staff to the municipalities, the majority of the teachers consider that it was not a good decision. Finally, the teachers clearly agreed with the councillors about the areas where, in future, the municipalities should ou should not intervene.

Keywords: municipality, decentralization, transfer of competences, education, teachers.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo central conhecer a intervenção do município na educação face às crescentes competências que lhe têm sido atribuídas pelo poder central, analisando a articulação com os agrupamentos de escolas de quatro concelhos estudados (Lousada, Maia, Paredes e Penafiel) e as respetivas parcerias existentes, no sentido de melhorar a intervenção do município na área da educação, concebendo projetos possibilitadores de mais-valias para toda a população, usando a educação como um pilar estruturante da sociedade.

O município é atualmente, e de forma mais visível, a organização mais forte do poder local, e tem por isso um papel muito importante ao nível educativo. Como refere Fernandes (2005a), desde meados dos anos 70 do século XX que há abertura do estado central para a participação dos municípios na ação educativa conjuntamente com as famílias e as instituições económicas, culturais e sociais de cada localidade ou região.

As mudanças económicas, políticas e sociais que têm existido um pouco por todo o mundo, promoveram um conjunto de questões que têm de ser respondidas pelos sistemas educativos dos países. É importante refletir sobre o projeto educativo presente em cada município. Este deve ter em atenção e estar articulado com projetos educativos elaborados pelos agrupamentos de escolas e com o conjunto dos projetos que diariamente são desenvolvidos no espaço escolar. As escolas necessitam de espaços bem equipados, funcionais e coerentes com o resto do desenvolvimento da sociedade, sendo certo que um ensino de qualidade não se esgota na dimensão das infraestruturas, relevando a importância de centrar o processo de ensino e de aprendizagem no aluno.

No desenvolvimento deste trabalho de investigação pretendemos: responder a um conjunto de questões sobre a intervenção do município na educação; avaliar a relação existente entre as escolas e os municípios e a preocupação destes para com a população escolar; analisar o trabalho desenvolvido pelo Conselho Municipal de Educação (CME), tendo em atenção a elaboração da Carta Educativa (CE) e/ou do Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM), bem como a importância destes documentos para o desenvolvimento da educação num determinado concelho. Pretendemos também abordar a descentralização de competências para os municípios, a distribuição do pessoal não docente e a construção/reconstrução de espaços escolares. Finalmente, não esquecendo a realidade de cada município, procuraremos aferir quais deverão ser as áreas de intervenção municipal na educação, de acordo com a opinião dos participantes neste estudo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao estudar a intervenção do município na educação, pretende-se identificar o perfil competencial do município de forma a que a sua intervenção, através da melhoria dos serviços que presta, tenha impacto na melhoria da educação no seu sentido lato e, mais especificamente, na promoção do sucesso escolar dos alunos.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2006) refere que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, a educação é tida como algo particularmente humano e uma forma de intervir na realidade.

Como vemos, a educação é essencial para o desenvolvimento social e humano, é uma intervenção humana e é também, por isso, vítima de escolhas dos agentes políticos ou dos órgãos do poder, sejam eles de caráter central ou local.

O poder local é, hoje, uma das principais formas do desenvolvimento de Portugal. Se recuarmos no tempo verificamos que a existência do município em Portugal acontece com a reconquista cristã, mas já antes desta existiam no território a que hoje chamamos de Portugal, comunidades que viviam segundo direitos e deveres atribuídos a cada membro da comunidade e que excluíam todos aqueles que não pertenciam à mesma.

O município foi sempre uma forma de organização descentralizada do poder central. Pinhal (2011) refere que a intervenção das autarquias em Portugal tem acompanhado a história da organização política das sociedades, pois já no século XIV Portugal estava dividido por concelhos, assumindo estas divisões administrativas uma responsabilidade de gestão de problemas junto das populações, tornando-se o município a organização mais forte do poder local.

Os municípios têm vindo a assumir uma importância cada vez maior e em Portugal isso verificou-se sobretudo após a Revolução do 25 de Abril, com a publicação da lei das finanças locais. É nesta altura que se cria em Portugal a ideia de um acesso ao ensino para todos, promovida pela Constituição Portuguesa de 1976, onde se estipula que deveria existir igualdade de oportunidades para todos os cidadãos em relação à educação e, dessa forma, a possibilidade da construção de uma nova sociedade.

Mais tarde, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março, as Câmaras Municipais assumem a responsabilidade da construção e do equipamento dos estabelecimentos de ensino desde a educação pré-escolar ao ensino básico, da ação social escolar e dos transportes escolares, bem como a criação de equipamentos para a educação de adultos e a realização de atividades de tempos livres para a população escolar.

Em 1985, a Carta Europeia da Autonomia Local, aprovada pelo Conselho da Europa, estabelece o direito de os cidadãos participarem na gestão de assuntos públicos possibilitando a influência destes nas decisões locais.

Pinhal (2005) diz-nos que os municípios são pessoas coletivas no sentido em que existem para satisfazer as necessidades das populações. Sendo a educação uma dessas necessidades, compete aos municípios promover o desenvolvimento social e humano de acordo com os anseios dessa mesma população.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, dá-se o passo mais significativo para o desenvolvimento da educação em Portugal, com o Ministério da Educação a descentralizar/transferir para os municípios um conjunto de competências.

A Lei de Bases do Sistema Educativo surge, então, como o garante de uma educação progressista e atenta aos problemas da sociedade e, por isso, determina um conjunto de orientações que vão desde a descentralização e desconcentração da administração escolar, aos princípios de democraticidade e participação da comunidade, valorizando o papel dos professores, das famílias e dos alunos. É esta lei que além de garantir o direito à educação também estipula o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, possibilitando ainda que as escolas assumam alguma autonomia que até então não tinham, definindo nos seus princípios orientadores no artigo 2.º, os objetivos que pretendia atingir, referindo-se ainda à forma de organização do sistema educativo português nos artigos 3.º e 4.º.

O município tem, então, caminho aberto para que possa dar aos seus habitantes uma educação de qualidade, disponível a todas as classes sociais, aproveitando para o efeito os fundos comunitários e os projetos de desenvolvimento europeus.

De acordo com Fernandes (2005a), o estado centralizador começa a ter a “concorrência” do município. Este não deve imitar o estado central, mas sim promover um projeto educativo que influencie as comunidades locais e, assim, melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. O município aparece não só como município educador, mas sobretudo como município coordenador das várias estruturas no desenvolvimento de um projeto educativo municipal.

De acordo com Formosinho (2005), a descentralização de competências para os municípios torna os serviços públicos mais eficientes e mais acessíveis, respondendo de forma mais rápida e eficaz às necessidades das comunidades locais, aumentando a motivação destas para resolverem os seus problemas.

Fernandes (2005b) refere ainda que ao nível educativo a descentralização de competências possibilita que se estabeleçam protocolos ou parcerias educativas com agentes ou organizações locais, permite diversificar as modalidades e cursos de formação e possibilita a flexibilização dos currículos potencializando as aprendizagens na procura de uma melhor educação.

A descentralização de competências para os municípios assume-se definitivamente com a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, em que o município passa a ter a responsabilidade da organização do sistema educativo ao nível do pré-escolar e, mais tarde, com a Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, dá-se início à criação dos conselhos locais de educação que, com a Lei n.º 169/99, de 18 de setembro, permite elaborar as cartas escolares, ficando claro o papel do município na área da educação.

Em 2003, com o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, ficam esclarecidas as competências e atribuições das autarquias que seriam complementadas com o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, que define as competências relativamente à gestão do pessoal não docente, à construção e manutenção das escolas públicas de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) onde se inclui o programa do ensino do Inglês e de outras AEC no 1.º ciclo do ensino básico, bem como as atividades de animação e apoio à família, na educação pré-escolar.

Posteriormente, são criados os conselhos municipais de educação que resultam da formação dos conselhos locais de educação que muitos municípios já tinham constituído para responder aos desafios que lhes iam surgindo. Os municípios passam a ter um órgão que fica responsável pela coordenação da política educativa do município e, de acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, tem o objetivo de intervir no sistema educativo, colaborando com os agentes educativos e os parceiros sociais "analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo" (p. 131).

O mesmo decreto-lei classifica o conselho municipal de educação como "órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho" (p. 130) e de "ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino" (pp. 130-131). Este diploma regulamenta também as competências "na área da realização de investimentos por parte dos municípios, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, referindo-se, ainda, à gestão do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e ensino" (p. 131).

O conselho municipal de educação revela-se necessário para a política educativa do município, mas é também um órgão essencial na descentralização de competências para o poder local. Assim, de acordo com Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, compete ao CME as funções de "coordenação do sistema educativo e a articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, ação social, formação e emprego" (p. 131).

Desta análise sobre o CME percebemos que este órgão poderá ser determinante para desenvolvimento de uma política educativa que seja abrangente, integradora, cooperante e partilhada com os agentes educativos que dela fazem parte. O conselho municipal de educação assume um papel preponderante na elaboração da carta educativa e esta assume como seus objetivos "assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, por forma que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efectiva" (p. 132), e propõe também o "reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos e respetivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projetos educativos das escolas" (p. 133).

Com a carta educativa, o município tem a possibilidade de intervir em áreas que até então estavam sobre domínio do poder central. Para Martins, Neto-Mendes, Cordeiro e Rochette (2011), desta forma o município vai conseguir reorganizar a rede escolar do 1.º ciclo do ensino básico, onde escolas até então dispersas e entregues a si mesmas passarão a estar integradas em agrupamentos de escolas sob uma mesma gestão.

Posteriormente, com o Decreto-Lei n.º 72/2015, de 11 de maio, surge um novo instrumento de planeamento e gestão municipal em matéria de educação, o Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM), antes chamado de projeto educativo local e mais tarde de projeto educativo municipal, projeto este elaborado pelos municípios no sentido de dar resposta às necessidades das populações face ao conjunto de competências que o poder central ia transferindo para os municípios.

Segundo Costa, Neto-Mendes, Neves, Vieira e Oliveira (2016), o PEEM constitui, "um documento de planeamento estratégico da ação educativa no território, pensado para o médio prazo e construído de forma participada", e deve ser feito "através do envolvimento das instituições e dos atores educativos locais, articulando as várias áreas de desenvolvimento local numa visão integrada e partilhada da educação para o concelho".

Os municípios têm de investir no desenvolvimento de PEEM que envolvam a população e trabalhar em articulação com as escolas. Como refere Pinhal (2011), o município deve desenvolver um projeto que seja comum e com intervenção dos agentes locais, que consiga suprimir fragilidades, potenciar as virtudes e implicar a participação dos cidadãos.

Com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, é aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que no artigo 11.º do referido decreto-lei sobre o conselho geral diz-nos que "o conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa" (p. 3352), e refere ainda que "a articulação com o município faz-se através das câmaras municipais no respeito pelas competências dos conselhos municipais de educação, estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro".

O conselho geral é também responsável por assegurar a participação e representação da comunidade educativa, onde está presente o município podendo, desta forma, ser importante na

definição de uma estratégia que esteja de acordo com o PEEM, permitindo assim que haja articulação e uma linha orientadora na definação das políticas educativas estabelecidas pelo município conjuntamente com as escolas.

De acordo com o referido, podemos então concluir que o papel destinado ao município em termos de educação é extremamente importante. Este tem de assumir as suas responsabilidades e juntamente com os recursos e instrumentos de intervenção que tem à sua disposição, potenciar a realidade existente e proporcionar aos municípes da sua área de ação, um serviço educativo que responda efetivamente às necessidades destes.

3. ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Problema, questão de partida e objetivos

O papel do poder local em termos educativos é um fator extremamente importante. As autarquias, parece que, salvo algumas exceções, não têm tido a capacidade que deviam ter, no sentido de influenciar a definição de políticas educativas. Estas têm intervido mais visivelmente na construção de centros escolares, nos apoios destinados às famílias e também na parceria de desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular, sobretudo no 1.º ciclo do ensino básico.

Nos últimos anos, os municípios têm tido uma possibilidade crescente de intervir em matéria educativa, pelo que, atualmente, o relacionamento entre as escolas e o poder autárquico já não é uma novidade.

No desenvolvimento do nosso estudo, definimos, como questão de partida, a análise à intervenção do município na área da educação. Neste sentido, pretendeu-se:

- Identificar as intervenções do município na área da educação;
- Analisar como se realiza essa intervenção e quem participa na tomada de decisões;
- Verificar se existe alguma articulação entre as autarquias e a direção dos agrupamentos escolas, tendo em vista a definição da oferta formativa, os espaços físicos ou o desenvolvimento de projetos;
- Analisar se existem parcerias de proximidade ou equipas de trabalho que privilegiam uma ação próxima e rápida na resolução dos problemas diários;
- Melhorar a intervenção do município na área da educação.

3.2. Metodologia

A investigação na educação tem sido descrita como quantitativa ou qualitativa, sendo que cada uma delas tem a sua terminologia, os seus métodos ou técnicas. Segundo Bell (2004), os "investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles" enquanto que os investigadores qualitativos "estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística".

Ao usar uma metodologia com uma abordagem mista, qualitativa e também quantitativa, torna-se o trabalho mais completo, possibilitando a recolha de outros dados e um conjunto de conclusões que de outra forma seriam sempre menos coerentes e credíveis.

Os métodos quantitativo e qualitativo não se excluem ou são opostos, mas complementam-se num processo de investigação pelas suas potencialidades e debilidades. Esta é uma investigação baseada no modelo de Investigação de Métodos Mistos (IMM) com uma recolha de dados extensiva. Utilizou-se um desenho de IMM, cujo modelo se denomina de convergente paralelo na medida em que foi feita a recolha e análise dos dados quantitativos através do inquérito por questionário (QUAN) aos docentes e respetivos vereadores da educação de cada um dos quatro concelhos estudados e, simultaneamente, foi feita uma análise documental (carta educativa e plano estratégico educativo municipal de cada concelho).

Desta forma, fica claro que a utilização do método de investigação misto permitiu comparar, relacionar, triangular e, por fim, interpretar os resultados obtidos nos inquéritos com os constantes nos documentos estruturantes dos municípios.

No mundo científico sabe-se não existir um método considerado ideal, pois todos têm implícitas desvantagens. Deste modo, o investigador deve fazer as suas opções e realizar face ao que dispõe e ao que pretende analisar, o método que melhor se ajuste. Este foi o nosso ponto de partida que orientou a opção pela metodologia, pelo IMM e, por fim, a seleção dos instrumentos de recolha de dados, respetivamente a construção dos inquéritos por questionário

aplicados aos docentes de todos os agrupamentos de escolas dos concelhos de Lousada, Maia, Paredes e Penafiel e a análise da carta educativa e do plano educativo estratégico municipal de cada um dos concelhos. No fim, foi possível triangular estas três fontes de dados, o que permitiu a sua intrepretação e respetivas conclusões.

3.3. Local do estudo e participantes

Como já foi referido, o estudo realizou-se em quatro concelhos da região Norte, de que fazem parte o concelho da Maia, dois concelhos da sub-região do Tâmega e Sousa, que foram Lousada e Penafiel, e o concelho de Paredes que fazia parte desta região, pertencendo desde 2013 à área metropolitana do Porto.

Na realização do estudo participaram educadores e professores da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário dos concelhos de Lousada, Maia, Paredes e Penafiel, e os vereadores da educação dos mesmos concelhos.

3.4. Técnicas de recolha e tratamento de dados

A recolha de dados foi feita através de inquérito por questionário e através da análise documental. O inquérito por questionário, depois de realizado um pré-teste para aferir a validade do mesmo, foi aplicado aos educadores e professores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que fazem parte dos quatro concelhos.

A análise documental centrou-se em documentos oficiais das câmaras municipais, baseada sobretudo na análise da carta educativa e no plano estratégico educativo municipal. A opção por estes dois documentos deveu-se ao facto de serem documentos obrigatórios face à legislação, permitindo uma maior credibilidade e comparabilidade da documentação existente.
O tratamento dos dados recolhidos foi feito através de análise estatística com a utilização do *Microsoft Office Excel* e de análise de conteúdo de natureza qualitativa.

3.5. Caracterização do instrumento de recolha de dados

Para a realização do estudo foi utilizado o inquérito por questionário elaborado de acordo com os objetivos da investigação. O inquérito por questionário foi estruturado em três partes:

- 1.ª parte – Caracterização Pessoal e Profissional dos Inquiridos.
- 2.ª parte – Análise da situação existente:
    - Relação entre os Municípios e as Escolas;
    - Conselho Municipal de Educação;
    - Carta Educativa Municipal;
    - Plano Estratégico Educativo Municipal;
    - Conselho Geral da Escola;
    - Descentralização de Competências;
    - Pessoal Não Docente;
    - Espaços Físicos Escolares.
- 3.ª parte – Análise sobre quais as possíveis áreas de Intervenção do Município na Educação.

Na caracterização pessoal e profissional dos inquiridos foram utilizadas respostas fechadas com o objetivo de conhecer o perfil dos respondentes ao inquérito e tendo em atenção a amostra necessária para a validade e confiabilidade do estudo.

A segunda parte do inquérito é formada por oito secções, sendo cada secção formada por itens/afirmações, utilizando-se uma escala tipo *Likert* com quatro níveis que vão desde Concordo, Concordo Parcialmente, Discordo Parcialmente a Discordo. Com a escala apresentada, ao não incluir a opção “nem concordo nem discordo”, fez-se com que os respondentes tivessem sempre de decidir em relação à concordância ou discordância relativamente às afirmações dadas, permitindo uma atitude ativa e decisória face a uma das opções possíveis. No entanto, e porque poderia haver desconhecimento relativamente a algumas situações ou não se pretendesse responder de acordo com as hipóteses dadas, entendeu-se colocar a possibilidade de o respondente assinalar “sem opinião”, impedindo assim que o estudo fosse afetado, tornando os dados obtidos bastante fidedignos.

3.6. Validade e confiabilidade

A construção do questionário foi feita com base em documentação e legislação sobre os municípios e as escolas. Houve também o contacto com docentes de vários ciclos de ensino, direções escolares e vereadores. Depois de conseguimos estruturar o questionário, aplicámo-lo a um conjunto de peritos composto por docentes dos vários ciclos de ensino e um vereador, tendo tido o cuidado de nenhum dos peritos ter, posteriormente, integrado o conjunto dos respondentes.

Posteriormente, tornámos a reformular o questionário e aplicámo-lo a um grupo de peritos formado por três docentes de cada ciclo de aprendizagem, sendo um total de 12 elementos. Em seguida aplicámos às respostas dadas por este grupo piloto, o teste estatístico coeficiente *alpha de Cronbach* com a intenção clara de avaliarmos a consistência interna do questionário. Como nos diz Coutinho (2014), o coeficiente *Alpha de Cronbach* é o indicador mais adequado para medir a consistência interna de instrumentos de tipo escala de *Likert*, pois o seu cálculo utiliza as médias das correlações inter itens e o número de questões do questionário. Alguns autores consideram o valor de $\alpha=0,7$ como o limite inferior para que o coeficiente *alfa de Cronbach* apresente níveis de consistência que podem ser considerados significativos. No questionário utilizado no estudo foi determinado um valor de $\alpha=0,9013$, permitindo assim concluir que existe uma elevada consistência interna.

Após todo este processo de construção e validação do questionário, foi feita a sua reprodução no *Google Forms* e enviado por *e-mail* para todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, bem como para os vereadores da educação dos quatro municípios em análise. O questionário esteve disponível durante o mês de maio, a partir do dia 4 até ao dia 25. Posteriormente, o prazo foi prorrogado no sentido de se conseguir o número de respondentes que considerámos necessário para a amostra.

3.7. Caracterização da amostra

Neste estudo, para assegurar o grau de precisão que se impõe em trabalhos científicos, utilizámos o método de amostragem probabilístico. Usámos uma amostragem aleatória simples, ou seja, cada elemento da população teve uma oportunidade igual de ser incluído na amostra. No caso deste estudo, o universo populacional era formado por 4016 docentes desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Para uma população de 4016 docentes, tendo em atenção que estamos perante uma população homogénea, a dimensão recomendada da amostra para obter uma margem de erro de 5% e um intervalo de confiança de 90% seria de 167 indivíduos.

Tendo por base estas indicações, significa que no caso de realizarmos uma outra pesquisa, com uma amostra do mesmo tamanho, no mesmo dia, mês, ano e locais, com o mesmo instrumento de recolha de dados, há uma probabilidade de 90% de que os resultados sejam os mesmos (e uma probabilidade de 10% – é claro – de que os resultados possam ser diferentes).

Relativamente à caracterização pessoal e profissional dos docentes, podemos referir que os docentes que compõem a amostra estão distribuídos de forma homogénea pelos vários ciclos de ensino, existindo apenas um grupo menor de docentes que exerce funções no 2.º ciclo, nos casos dos municípios de Paredes e de Lousada.

Em termos de cargos desempenhados, verificámos que sensivelmente metade dos docentes nunca desempenhou cargos nas escolas. Os docentes que compõem a outra metade desempenharam cargos sobretudo relacionados com a coordenação de escola, a coordenação de departamento ou de ano e até de direção, aspeto que tornou o estudo ainda mais fidedigno, já que a informação que teoricamente têm sobre os municípios é mais abrangente.

Relativamente à idade, constata-se que 80% a 85% dos docentes que compõem a amostra apresentam idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos, sendo 80% do sexo feminino. Em relação às habilitações literárias, verificámos que cerca de 70% dos docentes possuem uma licenciatura, 28% já têm mestrado e os restantes 2% referem-se a docentes com bacharelato ou doutoramento. O tempo de serviço dos docentes varia entre os 21 e os 40 anos na grande maioria dos casos, existindo um grupo importante de docentes com tempo de serviço entre 11 e 20 anos. A maioria destes docentes não tem mais de 20 anos de serviço na mesma escola e nota-se até que existe um grupo considerável de docentes com menos de 5 anos de serviço no mesmo local de trabalho. Uma parte dos docentes pertence ao quadro de zona pedagógica, mas a grande maioria faz parte do quadro de escola, sendo quase residual o número de professores contratados. No caso dos vereadores da Educação dos concelhos da Maia, Lousada, Paredes e

Penafiel, trabalhámos com o total da população, já que os quatro vereadores responderam ao inquérito enviado.

4. CONCLUSÕES

O desenvolvimento do trabalho teve em atenção a problemática que se pretendeu aprofundar e a natureza quantitativa e qualitativa do estudo, permitindo analisar em que consistia a intervenção do município em termos de educação. Neste contexto, optámos por enumerar as nossas conclusões, distiguindo-as em pontos fortes e pontos fracos.

Assim como pontos fortes na generalidade dos municípios temos:

- Concordância de opinião entre docentes e vereadores da educação relativamente à boa articulação e comunicação entre as escolas e os municípios (88%);
- Dinamização das Atividades de Enriquecimento Curricular e horários adequados (90% dos docentes dos concelhos de Lousada, Paredes e Penafiel concordam com o trabalho dos municípios neste âmbito);
- Cerca de 80% dos docentes dos vários concelhos concorda com o apoio que é dado pelos municípios em termos de componente de apoio à família;
- Os docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo dos concelhos de Lousada, Paredes e Penafiel consideraram que obtiveram melhorias no desenvolvimento da sua atividade devido à intervenção do município, sendo o concelho da Maia a exceção;
- Os docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo de Lousada e Paredes também referiram que tiveram melhorias nos resultados escolares dos alunos devido à ação do município;
- Valorização da intervenção do município na educação por parte de todos os docentes dos 4 concelhos;
- Em média, 58% dos docentes de Lousada e 57% dos docentes de Paredes conhecem a carta educativa e verifica-se que há articulação das escolas com o município na definição de projetos e na oferta formativa e que a rede escolar está articulada de forma a trazer benefícios ao rendimento escolar dos alunos;
- Nas opiniões recolhidas verifica-se que cerca de 80% dos docentes de Lousada e Paredes aprova a ação do município relativamente à manutenção e apetrechamento das escolas, na Maia esse valor é apenas de 57% e em Penafiel 61% dos inquiridos considera que o município falha nesta área;
- Ao nível das infraestruturas escolares, em média, 80% dos docentes indicam que as mesmas foram construídas e/ou reconstruídas com intervenção do município, enquanto que na Maia esse valor é apenas de 50%;
- Evidência de valorização do conselho geral das escolas por parte dos docentes dos 4 concelhos analisados.

Relativamente aos pontos fracos e entendidos como aspetos pouco desenvolvidos por parte dos municípios e a necessitar de melhorias temos:

- No município da Maia, 50% dos docentes discordam do trabalho que é realizado pelo município em termos de dinamização das AEC e na definição de horários adequados para estas atividades;
- Ausência de programas de tempos livres para alunos com deficiência e multidificiência em todos os concelhos, exceto no concelho de Lousada;
- Programa de tempos livres para pausas letivas apenas para o pré-escolar e 1.º ciclo nos 4 concelhos analisados;
- Desconhecimento por parte dos docentes sobre o conselho municipal de educação, a sua estratégia e os objetivos que o mesmo pretende atingir com o seu trabalho, com exceção dos concelhos de Lousada e de Paredes, onde de acordo com valores apresentados, 51% e 57% dos docentes, respetivamente, revelam ter conhecimento sobre o CME;
- No concelho da Maia, em média 33% dos docentes e em Penafiel 27% dos docentes não conhecem a carta educativa, referem que não há articulação com as escolas e que a rede escolar não está articulada de forma a trazer benefícios aos alunos;
- Ausência de influência do CME no rendimento escolar dos alunos nos concelhos estudados, com exceção do concelho de Peredes, com 51% dos docentes a referirem que o CME tem influência no rendimento escolar dos alunos;

- Os docentes também revelam desconhecimento em relação ao plano estratégico educativo municipal, mais concretamente nos concelhos da Maia (média – 37%) e de Penafiel (média – 45%);
- Elevadas taxas de "sem opinião" relativamente ao trabalho desenvolvido pelo conselho municipal de educação (média 30%), à carta educativa (média de 40%) e ao plano estratégico municipal (31%), o que poderá revelar desconhecimento sobre este órgão e sobre os documentos;
- Carta educativa e PEEM demasiado extensos (os municípios, com exceção do município de Lousada, não evidenciam ter um plano estratégico educativo municipal conexo e focado, mensurável e passível de ser monitorizado naquilo que pretendem para o concelho, com metas e objetivos quantitativos);
- Cartas educativas com cerca de 10 a 12 anos, exceto o caso da Maia, que deverá ser de 2012 e, por isso, terá cerca de 6 anos;
- Evidência de pouca articulação entre os agrupamentos de escolas e o município, sobretudo nos concelhos da Maia (43%) e de Penafiel (26%) relativamente à definição de projetos ou áreas de intervenção;
- Elevadas percentagens (Maia – 31%; Penafiel – 45%) de docentes que revelam não ter opinião sobre a articulação entre os agrupamentos de escolas e os municípios relativamente à definição de projetos ou áreas de intervenção, o que poderá indicar também desconhecimento;
- Em média, cerca de 50% dos inquiridos dos 4 municípios analisados referem que o representante dos docentes no CME não informa sobre o trabalho desenvolvido por este conselho e 31% dos docentes refere não ter opinião sobre este assunto.
- Os municípios não parecem valorizar os conselhos gerais da escolas (a consulta dos planos estratégicos educativos municipais demonstrou ausência de evidências sobre os conselhos gerais das escolas);
- 70 a 80% dos inquiridos mencionam que o conselho geral é um órgão importante, mas depois referem que tem pouca influência ao nível do rendimento escolar dos alunos, o que nos levanta alguma perplexidade (a importância deste órgão parece cingir-se aos atos de natureza administrativa);
- A descentralização de competências para os municípios no pré-escolar e no 1.º ciclo, segundo os respondentes, não apresentou melhorias nas condições de realização da atividade docente e parece não ter trazido benefícios ao rendimento escolar dos alunos, com exceção do concelho de Penafiel;
- Podemos ainda referir que a descentralização de competências para os municípios no pré-escolar e 1.º ciclo, não é vista como uma mais-valia, considerando que a mesma não trouxe benefícios para os alunos e não melhorou a distribuição do pessoal não docente pelas escolas, de acordo com os docentes dos 4 municípios analisados;
- Em média, 72% dos docentes, dos 4 municípios, não concordam com a distribuição do pessoal não docente feita pelo município, indicam que a mesma não está de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino e referem que este aspeto não melhorou com a passagem do pessoal não docente para a alçada municipal;
- Opinião dos vereadores da educação muitas vezes em desacordo com o que foi verificado na análise de conteúdo da carta educativa e do PEEM;
- Existência de respostas de "sem opinião" por parte dos vereadores da educação de Lousada, paredes e Penafiel relativamente a aspetos fundamentais da sua área de atuação.

Na parte final do questionário procurámos saber em que áreas se devia centrar a intervenção do município na educação. Nos 4 municípios analisados verificámos que, em média, 81% dos inquiridos concorda que a intervenção do município se faça na construção e manutenção dos edifícios escolares, na aquisição de consumíveis (embora, neste último caso, sem a concordância dos vereadores), no desenvolvimento das AEC e no apoio às famílias. Em sentido contrário, uma média de 76% dos docentes é contra a intervenção do município na definição do currículo escolar ou de conteúdos programáticos e 86% manifesta-se desfavoravelmente face à possibilidade de o recrutamento docente ser feito pelo município, com os vereadores a concordar.

Podemos, então, concluir que ainda há muito trabalho que pode e deve ser realizado pelos municípios na articulação com os agrupamentos de escolas. O trabalho que é desenvolvido diariamente nem sempre é fácil, nem por vezes parece ser valorizado, compreendido ou aceite por todos aqueles que fazem parte da comunidade educativa.

O município precisa de valorizar as suas áreas de intervenção, agindo ativamente no seu desenvolvimento, permitindo e proporcionando a participação de todos aqueles que possam melhorar ou transformar a realidade educativa. A implementação de medidas educativas que promovam o envolvimento de agentes locais na definição de estratégias para a promoção do sucesso escolar e para a valorização do espaço escolar como local de interação cultural é difícil, mas muito necessária. A ideia de que é possível fazer melhor, assume-se como uma lanterna na motivação para a concretização de um projeto, quer este seja de caráter educativo, profissional ou até pessoal. A educação deve ser de todos e para todos. A sociedade tem de assumir as suas responsabilidades e exigir um serviço educativo que permita uma verdadeira igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Conselho da Europa (1985). *Carta europeia da autonomia local*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Costa, J., Neto-Mendes, A., Neves, R., Vieira, R., & Oliveira, J. (2016*). Plano Estratégico Educativo Municipal: Princípios Orientadores.* Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Decreto-Lei 72/2015 de 11 de maio. *Diário da República n.º 90, Série I.* Consultado em dezembro, 2017, em https://data.dre.pt/eli/dec-lei/72/2015/05/11/p/dre/pt/html.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012, Série I.* Consultado em novembro, 2017, em https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html.

Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de julho. *Diário da República n.º 144, Série I*. Consultado em dezembro, 2017, em https://data.dre.pt/eli/dec-lei/144/2008/07/28/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro.*Diário da República n.º 12, Série I-A.* Consultado em novembro, 2017, em: https://data.dre.pt/eli/dec-lei/7/2003/01/15/p/dre/pt/html.

Fernandes, A. S. (2005a). Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado, & F.I. Ferreira *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 193-223). Porto: Asa

Fernandes, A. S. (2005b). Descentralização e desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado, & F.I. Ferreira, *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89) Porto: Asa.

Formosinho. J. (2005). Centralização e descentralização na administração na escola de interessa público. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado, & F.I. Ferreira, *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp13-52). Porto: Asa.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Consultado em setembro, 2017, em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf.

Lei n.º 159/99 de 14 de setembro. *Diário da República n.º 215, Série I-A.* Consultagdo em dezembro, 2017, em https://data.dre.pt/eli/lei/159/1999/09/14/p/dre/pt/html

Lei n.º 169/99 de 18 de setembro. *Diário da República n.º 219, Série I-A.* Consultado em dezembro, 2017, em https://data.dre.pt/eli/decregul/12/2000/08/29/p/dre/pt/html

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986, Série I*. Consultado em novembro, 2017, em https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=20814

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34, Série I-A.* Consultado em dezembro, 2017, em https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html

Martins, H. A., Neto-Mendes, A. A., & Cordeiro, A. (2011). *Cartas Educativas. Um olhar sobre soluções de reordenamento da rede escolar e mudanças no(s) território(s). II Encontro de Sociologia da Educação.* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinhal, J. (2005). *Os municípios e a provisão pública da* educação. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Org.). *Políticas e gestão local da educação* (pp. 45-60). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinhal, J. (2011). A construção do sistema educativo local em Portugal: uma história recente. *Revista Pensamento*, *6*, 23-27.

06. EDUCAÇÃO DE ADULTOS, FORMAÇÃO E TRABALHO

034. A ABORDAGEM VPL: UM CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ana Catarina Mendes Garcia[1], Maria do Carmo Vieira da Silva[2]

[1]CICS.NOVA (PORTUGAL), ana_catarina_garcia@hotmail.com
[2]NOVA.FCSH; CICS.NOVA (PORTUGAL), mcvs@fcsh.unl.pt

Resumo

Neste período de transição de uma sociedade do conhecimento para uma sociedade de aprendizagem, o conceito de aprendizagem torna-se mais abrangente, extrapolando-se para lá do campo educativo restrito. Consequentemente, o desenvolvimento de competências conjuga e atribui idêntico valor à aprendizagem formal, não-formal e informal. A aprendizagem ao longo da vida assume-se como uma necessidade, visando o desenvolvimento completo do potencial de aprendizagem do indivíduo.
A validação de aprendizagens prévias é, portanto, fundamental para uma maior visibilidade e valoração deste capital humano. Com efeito, os indivíduos necessitarão de se requalificar ao longo das suas vidas laborais e, atendendo a que a oferta educativa para adultos representa um nicho que parece não compreender a requalificação e aperfeiçoamento contínuo da mão-de-obra, a abordagem VPL – Validação de Aprendizagens Prévias – poderá assumir-se como um importante pilar das estratégias de aprendizagem ao longo da vida.
Centramo-nos no seguinte problema: em que medida uma abordagem VPL, sustentada por princípios das ciências da educação, pode ajudar a uma melhor qualidade das Pequenas e Médias Empresas – PME – portuguesas? Apresentamos os dados de ordem estrutural obtidos através do levantamento de fontes documentais oficiais, acerca da formação em contexto de trabalho e de entrevistas exploratórias a informantes-chave.
Constatámos que os processos formativos apresentados valorizam a aprendizagem no local de trabalho. Todavia, parece-nos lacunar a definição de uma metodologia de avaliação da formação centrada no desenvolvimento de competências individuais, bem como a conjugação de momentos de aprendizagem não-formal e informal. A integração da abordagem VPL poderá, pois, revelar-se vantajosa.

Palavras-chave: aprendizagem não-formal, aprendizagem informal, abordagem VPL, formação profissional, PME.

Abstract

In this period of transition from a knowledge society to a learning society, the concept of learning becomes more comprehensive, extrapolating beyond the restricted field of education. Consequently, the development of competences combines and attributes the same value to formal, non-formal and informal learning. Lifelong learning is a necessity, aiming at the full development of the individual's learning potential.
The validation of prior learning is, therefore, fundamental for a greater visibility and valuation of this human capital. In fact, individuals will need to be re-qualified throughout their working lives and, given that the adult education offer represents a niche that does not seem to understand the requalification and continuous improvement of the workforce, the VPL - Validation of Prior Learning - could be an important pillar of lifelong learning strategies.
We focus on the following problem: To what extent can an VPL approach, supported by principles of education sciences, help to improve the quality of Portuguese SMEs (Small and Medium Enterprises)? We present the structural data obtained through the analysis of official documentary sources on training in work context and through exploratory interviews with key informants.
We found that the training processes presented value learning in the workplace. However, the definition of a training assessment methodology focused on the development of individual

competences, as well as the combination of non-formal and informal learning moments, seems to be lacking. The integration of the VPL approach may therefore prove to be advantageous.

Keywords: non-formal learning, informal learning, VPL approach, professional qualification, SMEs

1. INTRODUÇÃO

O perfil do trabalhador, conforme o concebemos hoje, está, aparentemente, destinado à mudança, com as empresas a necessitarem de um colaborador mais versátil e ágil (Bennett & Lemoine, 2014; Popova & Shynkarenko, 2016). Assim, a noção de competência tem-se expandido de uma simples conceptualização técnica e cognitiva para incluir elementos interpessoais e sociais (Balcar, 2016; Hurrell, 2016). O sucesso do trabalhador dependerá, portanto, não só das suas "hard skills", incorporadas nas qualificações que adquiriu, mas também, e sobretudo, das suas "soft skills" que envolvem o desenvolvimento de capacidades interpessoais e intrapessoais que deverão facilitar o desempenho em contextos sociais particulares (Balcar, 2016; Hurrell, 2016). A superação de barreiras de comunicação, o planeamento do trabalho, a cooperação, a resolução de problemas ou a própria relação que se constrói com o cliente são apenas alguns exemplos do que se considera "soft skills" (Balcar, 2016; Hurrell, 2016).

Os empregadores tendem a confundir "soft skills" com atributos pessoais, isto é, traços psicológicos, preferências e motivações do indivíduo. Embora estas predisposições gerais possam auxiliar ao desenvolvimento das "soft skills", não constituem condição essencial ou indispensável (Balcar, 2016; Hurrell, 2016; Laker & Powell, 2011). Com efeito, podemos estabelecer uma distinção entre comunicatividade (uma predisposição) e a capacidade para comunicar, de forma eficaz, em ambiente laboral (uma "soft skill"). Um indivíduo poderá tornar-se um excelente comunicador, hábil na transmissão de informação complexa, mediante a aquisição de conhecimento acerca de métodos e ferramentas adequadas e sua posterior aplicação (Balcar, 2016).

Flexibilidade parece destacar-se enquanto palavra-chave no campo profissional. A constituição de equipas multifuncionais cujos profissionais, para além de possuírem conhecimento em várias áreas que se interrelacionam, demonstram abertura para comunicar de forma criativa, torna-se um elemento central para a sobrevivência da própria empresa (Popova & Shynkarenko, 2016). Acrescente-se também que a conexão com os mercados externos, facilitada pelas condições tecnológicas que transpõem fronteiras físicas e virtuais, exige o desenvolvimento de competências interculturais. Deste modo, os profissionais devem, não só aperfeiçoar a capacidade para comunicar em diferentes línguas, tanto com parceiros como com clientes, mas também desenvolver uma atitude tolerante em relação a outras culturas (Popova & Shynkarenko, 2016).

Considerando o contexto que apresentamos, poderemos afirmar que, nas duas últimas décadas, o nosso mundo entrou numa nova fase de globalização que suscita novos desafios para as empresas e, consequentemente, para os seus colaboradores (Balcar, 2016; Hurrell, 2016; Laker & Powell, 2011). Se estas pretendem integrar-se e crescer nos mercados globais, necessitam de trabalhadores que disponham, de forma cumulativa, de competências cognitivas sólidas (incluindo em matérias de literacia e numeracia) e de competências comunicativas, de gestão e de disponibilidade para a aprendizagem (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2017).

Parece, pois, premente a constituição de um modelo formativo que possa conjugar o desenvolvimento sistemático e simultâneo de "hard skills" e "soft skills" em contexto empresarial. Deste modo, pretendemos optar por uma abordagem "bottom-up" que permita partir do conhecimento prévio dos trabalhadores, adquirido por vias não-formais e informais, possibilitando a sua participação ativa num processo formativo, flexível e customizado, que valorize e evidencie as competências já desenvolvidas e que lhes facilite o desenvolvimento de outras (Duvekot, 2014a; Duvekot, 2014b; Duvekot, Halba, Aagaard, Gabrscek, & Murray, 2014; Enggaard & Aagaard, 2014; Kang, Duvekot, & Murray, 2014; Olesen, 2014). Para a construção deste modelo formativo basear-nos-emos na abordagem VPL ("Validation of Prior Learning") que reforça a necessidade de uma aprendizagem flexível, contínua e mais adaptativa se se pretende manter o cidadão viável no mercado de trabalho. De facto, as próprias empresas deverão compreender que o investimento nos seus colaboradores equivale ao investimento nos seus próprios objetivos: "This awareness should culminate in setting specific targets for the investment

in individuals and the support the organisations can give to this human resource development" (Duvekot, 2014a, p. 31).

Em suma, pretendemos compreender em que medida um modelo formativo, baseado na abordagem VPL e sustentado por princípios das ciências da educação, poderá contribuir para uma melhoria na qualidade das PME portuguesas. Assim, optámos por dividir este artigo em três partes. A primeira parte engloba o enquadramento teórico, centrando-se nos conceitos mais relevantes para a nossa investigação: aprendizagem ao longo da vida; reconhecimento e validação de aprendizagens prévias; abordagem VPL; formação profissional. A segunda parte consagramo-la às fundamentações teóricas inerentes à escolha da metodologia de investigação e de instrumentação, à descrição de procedimentos de investigação e à discussão e análise dos dados recolhidos. A terceira parte dedicamo-la às conclusões obtidas a partir deste primeiro estudo e que possibilitarão a definição de uma estratégia de intervenção dinâmica que constituirá um segundo estudo.

2. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

2.1. Introdução

O conceito de sociedade de aprendizagem teve origem no período de crescimento económico das décadas de 1960 e 1970 quando se verificou uma melhoria substancial das condições de vida devido à absorção rápida dos indivíduos pelo mercado de trabalho. Esta situação despoletou uma necessidade crescente de trabalhadores qualificados o que, por sua vez, conduziu a uma maior atenção das políticas governamentais nacionais ao papel da educação no alargamento e manutenção do crescimento da riqueza social e económica. A educação foi, então, equiparada a aprendizagem ao longo da vida e, entendida a sua importância e valor, compreendeu-se a necessidade de encorajar os indivíduos a investir no seu potencial ao longo da vida, tomando em consideração a sua aprendizagem prévia (Duvekot, 2014a; Duvekot, 2014b).

O célere desenvolvimento tecnológico, registado na década de 1990, que proporcionou o acesso a múltiplas fontes de informação, parece ter também contribuído para revolucionar o papel do conhecimento. Para além de adquirir um inegável valor económico, tornou-se igualmente decisivo para o desenvolvimento e coesão sociais e para a promoção de uma cidadania ativa. O Tratado de Maastricht (1992) assumiu-se então como um importante ponto de viragem a nível das políticas educativas, permitindo que a União Europeia arrogasse um papel ativo, enquanto organismo supranacional, nas mesmas (Duvekot, 2014a).

O Conselho Europeu de Barcelona estabeleceu, em março de 2002, um programa a ser cumprido até 2010 cujo objetivo se centrava na transformação da União Europeia na economia baseada no conhecimento líder em todo o mundo. O programa Educação & Formação 2010 delineava três objetivos estratégicos: melhorar a qualidade da educação; facilitar o acesso universal à educação; e promover a abertura do sistema educativo ao mundo (Nóvoa, 2013).

Com o aproximar do ano 2010, e consciente de que os resultados das suas iniciativas haviam ficado aquém dos objetivos a que se proponha, a Comissão Europeia lança a Estratégia Europa 2020 (2010) que se centra na construção de uma economia sustentável e inclusiva, capaz de proporcionar elevados níveis de empregabilidade, produtividade e coesão social. 2010 é destacado como um ano de recomeço, frisando-se a necessidade de uma resposta coerente e determinada a nível político que mostre provas de audácia e ambição e que possa gerar um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo de forma a criar novos postos de trabalho e a conferir um rumo claro às nossas sociedades (CE, 2010).

Encontramo-nos, pois, perante um cenário que parece privilegiar a transição de uma sociedade do conhecimento para uma sociedade de aprendizagem. Por conseguinte, julgamos importante destacar um conjunto de princípios comuns sobre os quais esta assenta. Assim: 1) a aprendizagem passa a compreender muito mais do que simplesmente a educação; 2) a aprendizagem ao longo da vida torna-se uma necessidade, dado que uma qualificação inicial deixa de ser uma garantia estrutural para uma carreira; 3) o desenvolvimento de competências não se restringe à aprendizagem formal, mas engloba, igualmente, as aprendizagens informal e não-formal, sendo que todas deverão ser consideradas como aprendizagens de idêntico valor; por último, 4) a sociedade deverá ser perspetivada como uma estrutura social e económica em que todos os indivíduos se assumem como aprendentes ao longo da vida (Duvekot, 2014a; Duvekot, 2014b).

2.2. Os diferentes tipos de aprendizagem

Quando abordamos o conceito de aprendizagem ao longo da vida devemos atentar nos diferentes contextos em que esta pode ocorrer. Assim, importa definir, claramente, os conceitos de aprendizagem formal, aprendizagem não-formal e aprendizagem informal. A aprendizagem formal é intencional, quer da parte de quem aprende, quer da parte do responsável pelo processo de aprendizagem. Logo, encontra-se devidamente estruturada no que aos seus objetivos e duração concerne, sendo conducente a uma certificação final. Já a aprendizagem não-formal assume uma classificação mais ampla, no sentido em que poderemos estar perante uma forma de aprendizagem que pressuponha fontes de aprendizagem não intencionais ou programas de aprendizagem acreditados que incluam alguma forma de certificação final, como é o caso das obtidas através das escolas de condução. A aprendizagem informal inclui todas as influências inconscientes proporcionadas pela família, pelos grupos e pela sociedade em geral, bem como pelos acidentes que ocorrem no decurso das nossas vidas. Todavia, é incorreto entender a aprendizagem informal como um processo único, dado que esta comporta, em si, diferentes tipos de aprendizagem. Assim, a aprendizagem informal autodirigida implica que adotemos intencionalmente a identidade de aprendentes, planeando e controlando as atividades de aprendizagem e medindo o nosso sucesso em termos de quanto aprendemos. Qualquer adulto pode adotar uma postura autodidata, envolvendo-se num projeto de aprendizagem de forma deliberada. A aprendizagem informal incidental compreende o nosso envolvimento numa atividade importante. Embora vagamente conscientes de que estamos a aprender, o nosso foco reside na tarefa. Não nos percecionamos como aprendentes, mas como "trabalhadores" e, como tal, também não concebemos o que estamos a fazer como aprendizagem, mas como a tentativa de levar a cabo uma tarefa. O nosso sucesso depende do domínio manifestado na consecução da tarefa. Todavia, durante este processo, aprendemos bastante. A aprendizagem informal não intencional processa-se, quase sempre, de forma inconsciente e não planeada (Duvekot, 2014a; Rogers, 2014).

As definições atribuídas a cada um dos tipos de aprendizagem não deverão, contudo, guiar-nos no sentido de considerarmos cada um dos conceitos como dicotómicos. Rogers (2014) sugere que os analisemos como um *continuum* (Figura 1). As fronteiras entre os diferentes tipos de aprendizagem tendem a diluir-se e, necessariamente, sofrem alterações consoante o contexto e a comunidade discursiva.

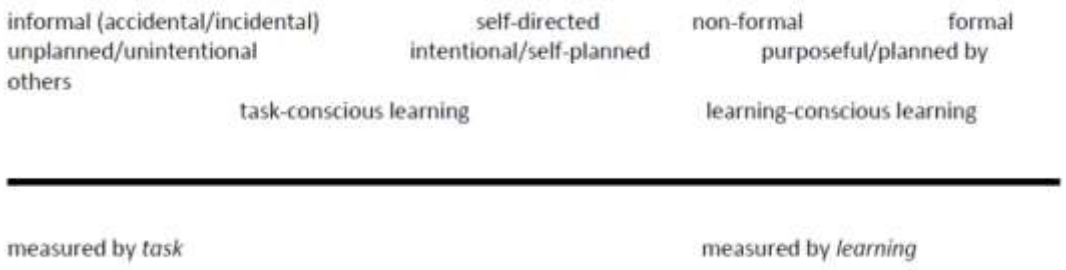


Figura 1. Os diferentes tipos de aprendizagem como um *continuum* (Rogers, 2014, p. 10)

Além disso, devemos também considerar a hibridez das variedades de aprendizagem, dado que, num mesmo momento, poderão coexistir elementos formais e informais de aprendizagem. Ninguém é um "não-aprendente", pelo que ao serem inseridos em programas formais e não-formais, os indivíduos transportam consigo o seu próprio conhecimento tácito, bem como os seus conjuntos de competências, quadros de referência e imaginários sociais. Estão, portanto, envolvidos num processo de aprendizagem contínuo, do qual poderão ter maior ou menor consciência.

2.3. Recursos humanos e competências

As necessidades de competências estão a modificar-se. O desenvolvimento de competências académicas é fundamental, mas insuficiente. A promoção de competências sociais, de comunicação e de pensamento de ordem superior (resolução de problemas, raciocínio crítico e tomada de decisões) está a tornar-se cada vez mais vital para a cidadania e empregabilidade no século XXI (OCDE, 2017).

Alinhar práticas empresariais, políticas públicas e sistemas de educação e formação com as competências necessárias, hoje, é essencial. Ao investirem nas competências das suas populações, os países podem ajudar a garantir que a sua participação nos mercados globais se traduz em melhores resultados económicos e sociais. A conjugação entre "hard skills" e "soft skills" afigura-se ainda mais premente quando se verifica a quantidade de adultos que não dispõe das competências necessárias para fazer face aos desafios da globalização. É crucial que se invista em competências que não só auxiliem os indivíduos na entrada no mercado do trabalho e os protejam dos riscos de perda dos seus postos de trabalho, mas também que promovam a competitividade a nível internacional e o progresso económico num mundo interligado (Balcar, 2016; Hurrell, 2016; OCDE, 2017).

Construir uma cultura de aprendizagem ao longo da vida no local de trabalho implica passar de uma "educação para o emprego" para uma "educação para a empregabilidade", bem como de uma "segurança no emprego" para uma "segurança profissional". Uma estratégia-chave poderá consistir em integrar o recrutamento baseado em competências para complementar (ou substituir) modelos convencionais baseados em graus de ensino. Os sistemas de reconhecimento de competências poderiam, assim, ser organizados por governos e indústrias a nível nacional ou potencialmente global. Este tipo de organização criaria um *feedback* permanente entre os mercados de trabalho e os sistemas educativos, permitindo uma adaptação contínua e gradual por oposição à necessidade de reformas singulares de grande escala (Fórum Económico Mundial [FEM], 2017).

2.4. A abordagem VPL

Nesta sociedade de aprendizagem, o VPL assume-se como um importante pilar das estratégias de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que as operacionaliza por meio de processos de aprendizagem orientados de baixo para cima. Possibilita, assim, uma maior abertura às perspetivas individuais do aprendente, tornando o seu empoderamento mais evidente. O conceito de empoderamento refere-se à liberdade de escolha e ação para estruturar a vida de cada um, implicando controlo sobre recursos e decisões e focando-se nas capacidades dos indivíduos para participar, negociar, influenciar e responsabilizar as instituições que influenciam as suas vidas. Em consequência, este empoderamento transforma a natureza da aprendizagem e desafia o próprio sistema de aprendizagem no sentido de desenvolver estratégias em diferentes cenários e para diferentes finalidades. Se a aprendizagem afeta a vida privada e pública dos indivíduos, é vital que estes tenham acesso a todas as formas e fases de aprendizagem de forma a moldarem o seu próprio destino. É neste sentido que o VPL pode ser entendido como uma ponte de oportunidades de aprendizagem para todos (Duvekot, 2014a; Duvekot, 2014b).

Assumindo-se enquanto instrumento central na consecução de todo o processo VPL, o portefólio está diretamente relacionado com três formas distintas de desenvolvimento da abordagem VPL (Figura 2):

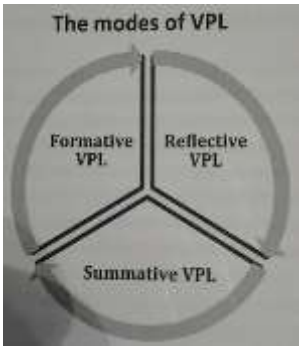


Figura 2. As três formas de desenvolvimento da abordagem VPL (Duvekot, 2014a, p. 29)

1) Através da construção de um portefólio, o indivíduo poderá constituir um inventário das suas competências, de acordo com um conjunto predefinido de padrões, com vista à sua avaliação e posterior reconhecimento (**VPL sumativo**);

2) O portefólio poderá servir de ponto de partida para decidir sobre a necessidade de continuação da aprendizagem, no sentido de, por exemplo, desenvolver determinada competência específica útil para o percurso laboral do indivíduo (**VPL formativo**);

3) O VPL reflexivo pressupõe uma capacitação dos indivíduos para gerir as suas próprias carreiras, articulando as suas necessidades de desenvolvimento e construindo as suas próprias competências. A construção do portefólio deve centrar-se em toda a biografia de aprendizagem do indivíduo, delineando-se depois um plano de ação (Duvekot, 2014a; Duvekot, 2014b).

O portefólio surge como um pré-requisito essencial aquando da implementação do VPL. Podendo assumir a forma de mostruário, tornando evidentes os produtos profissionais e resultados comportamentais que servirão de prova ao processo sumativo – **"dossier-portfolio"** – ou podendo assumir uma natureza mais reflexiva, mas em que se mantém a listagem de provas relevantes para a consecução dos processos formativos e/ou sumativos – **"development-portfolio"** – interessa-nos, em particular, o portefólio pessoal – **"personal portfolio"** – dado o seu cunho altamente reflexivo, personalizado e holístico. O indivíduo começa por completar o portefólio com a descrição das suas atividades e conquistas para, em seguida, refletir sobre as mesmas analisando as competências pessoais que crê ter desenvolvido. Só após compreender claramente quais as suas qualidades e defeitos, bem como de que forma poderá desenvolver mais as suas competências pessoais se procederá à elaboração de um plano de ação pessoal e se decidirá qual (ou quais) o(s) objetivo(s) de desenvolvimento específicos (Duvekot, 2014a; Duvekot, 2014b).

O processo de VPL consiste em cinco fases que, de seguida, se explicitam:

1. **Compromisso e consciência do valor das competências** – importa que o indivíduo esteja consciente das suas competências, bem como do valor que as mesmas têm para si e para os outros em determinados momentos e situações.
2. **Reconhecimento de competências pessoais** – identificar e listar competências mediante a construção de um portefólio, complementando-se reflexão com experiência laboral, diplomas, declarações de empregadores, produtos profissionais, referências ou outros documentos que demonstrem a existência de determinada competência. A prova pode ser dirigida à profissão ou posição para a qual o procedimento VPL está a ser desenvolvido. Esta fase é composta por um passo preparatório e um passo retrospetivo. A preparação destina-se a articular uma real necessidade de competências nos diferentes perfis funcionais da organização e a retrospeção implica o preenchimento dos portefólios individuais, bem como a recolha de provas dos seus processos de aprendizagem num passado recente.
3. **Valorização ou avaliação de competências** – esta fase incide na avaliação do conteúdo do portefólio, sendo que as competências demonstradas serão comparadas com um padrão definido para o efeito. Este será apenas utilizado para aferir as qualidades do participante e resultará ou numa validação a nível organizacional ou nacional na forma de certificados, diplomas ou subidas na carreira ou numa valorização em forma de um conselho sobre oportunidades de carreira. Esta fase encerra três diferentes passos: a definição do padrão do processo específico de VPL que, à partida, poderá ser qualquer padrão que vá ao encontro das necessidades do indivíduo e/ou da organização; a valorização e consequente avaliação do portefólio de acordo com o padrão anteriormente definido; e a validação da prova de aprendizagem. Concluídas estas três fases iniciais encerra-se a parte retrospetiva do processo VPL para dar início ao seu poder prospetivo nas próximas duas fases.
4. **Plano de desenvolvimento** – transformação da validação e/ou conselho num plano de ação pessoal que assentará em atividades de aprendizagem que poderão ser desenvolvidas em ambientes de aprendizagem formal ou não-formal, em situações de trabalho, durante uma mudança de posição, oferecendo *coaching* ou criando um ambiente em que a aprendizagem informal é estimulada. Esta fase encerra dois passos que passamos a enunciar:
    - **4.1.** Em primeiro lugar, dever-se-á estabelecer uma correspondência entre o plano de desenvolvimento do indivíduo e os objetivos da organização, sendo que esta pode processar-se simplesmente pela indicação de que qualquer tipo de aprendizagem individual é também para o benefício da organização ou tornando o plano de desenvolvimento pessoal parte integrante do plano mais amplo da organização;

4.2. Em segundo lugar, iniciar-se-ia a aprendizagem/desenvolvimento customizado do indivíduo, o que implica aprender independentemente de forma, tempo, lugar e ambiente.

5. **Implementação estrutural do VPL** – transmutação desta implementação numa estratégia pessoal para a atualização do portefólio ou na própria gestão de recursos humanos de uma organização. Os resultados de um VPL piloto devem, portanto, ser avaliados para mostrar de que forma a implementação pode ter lugar partindo de uma base feita à medida. Assim, uma organização deverá conseguir utilizar o VPL estrutural para cumprir os objetivos específicos definidos no VPL piloto, adicionando novos objetivos caso haja necessidade (Duvekot, 2014a; Duvekot, 2014b).

3. METODOLOGIA

3.1. Introdução

Formulámos o seguinte problema: em que medida uma abordagem VPL, sustentada por princípios das ciências da educação, pode ajudar a uma melhor qualidade das PME portuguesas? Na tentativa de solucioná-lo, definimos os objetivos gerais que enumeramos e que representarão duas fases distintas, ainda que complementares, do nosso trabalho:

1. Saber como se processa a formação em contexto de trabalho nas PME portuguesas;
2. Compreender em que medida um modelo formativo, concebido a partir da abordagem VPL, proporciona uma (re)qualificação dos trabalhadores que atente às necessidades das empresas;
3. Aplicar princípios das ciências da educação para uma formação de qualidade.

Relativamente ao **objetivo geral número 1**, definimos os seguintes objetivos específicos:

1.1. Conhecer a legislação sobre o acesso e frequência de ações de formação profissional em contexto de trabalho;
1.2. Saber como se processa a formação e/ou requalificação dos colaboradores;
1.3. Compreender de que forma se controla a qualidade das ações de formação e/ou se obtém *feedback* dos formandos.

Relativamente ao **objetivo geral número 2**, definimos os seguintes objetivos específicos:

2.1. Implementar um modelo formativo de acordo com as propostas apresentadas por informantes-chave;
2.2. Avaliar o modelo implementado;
2.3. Retirar conclusões;
2.4. Propor um modelo de formação profissional em contexto de trabalho exequível e adaptado às PME portuguesas.

Relativamente ao **objetivo geral número 3**, definimos os seguintes objetivos específicos:

3.1. Mobilizar saberes, articulando teoria e prática;
3.2. Promover uma aprendizagem autodirigida que possibilite o envolvimento do aprendente em todo o processo de formação;
3.3. Ultrapassar barreiras internas e externas através do desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais.

3.2. Participantes

Este projeto comporta dois momentos distintos de análise e recolha de dados – **Estudo I** e **Estudo II** – que se relacionam com os objetivos gerais e específicos já enunciados e que se complementam.

No **Estudo I** participaram os responsáveis por academias de formação com ligação às PME portuguesas.

Os participantes no **Estudo II** dependerão da análise efetuada aos resultados obtidos no **Estudo I**. Todavia, as PME poderão ser selecionadas mediante os seguintes critérios:

1. Garantir a presença de micro, pequenas e médias empresas e alguma diversidade sectorial;

2. Empresas cujos trabalhadores consideram possuir competências que não têm possibilidade de desenvolver ou evidenciar e para as quais não possuem qualquer qualificação;
3. Empresas que reconhecem o potencial valor da formação para o desenvolvimento da sua atividade no mercado, mas que consideram não sentir os efeitos benéficos da mesma;
4. Empresas que começam a sentir a necessidade de colmatar lacunas em diferentes áreas.

3.3. Instrumentos e procedimentos

O **Estudo I** consistiu em:

1. Fazer um levantamento e analisar fontes documentais oficiais (i.e., documentação jurídica portuguesa e documentação europeia) acerca da formação em contexto de trabalho;
2. Conduzir entrevistas exploratórias a informantes-chave de forma a obter informação passível de comparação e posterior aplicação.

O **Estudo I** permitiu-nos, pois, recolher dados de ordem estrutural ou "dados mortos" que, devidamente coligidos, possibilitaram analisar, de forma adequada e profunda, a perspetiva oficial dos aspetos relativos à formação profissional contínua (Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994).

Após a análise de conteúdo dos dados reunidos no **Estudo I** e estabelecidas as respetivas conclusões, procederemos à definição de uma estratégia de intervenção de ordem dinâmica (**Estudo II**) diretamente relacionada com os objetivos gerais números 2 e 3. Esta poderá consubstanciar-se na realização de entrevistas semiestruturadas em grupo focal a trabalhadores de PME afetas a um setor de atividade económica específico por forma a contrastar os dados oficiais analisados com a real experiência dos colaboradores.

Mediante as conclusões retiradas da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas em grupo focal, possivelmente optaremos por uma metodologia de investigação-ação que possibilite a implementação de um modelo formativo baseado na abordagem reflexiva do VPL.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em primeiro lugar, parece-nos interessante o facto de o sucesso do trabalhador estar dependente de uma conjugação equilibrada de "hard skills" e "soft skills". Quando a empresa atinge um certo nível de maturidade, as competências comportamentais tornam-se particularmente prementes. Além disso, o desenvolvimento destas competências revela-se fulcral para os colaboradores com funções de coordenação. As competências académicas ou "hard skills" são fundamentais, mas insuficientes (Balcar, 2016; Hurrell, 2016).

Em segundo lugar, no momento em que se transita de uma sociedade do conhecimento para uma sociedade de aprendizagem deve constatar-se a necessidade de requalificação dos indivíduos ao longo das suas vidas laborais (Duvekot, 2014a; Duvekot, 2014b; FEM, 2017; OCDE, 2017). Este facto parece ser devidamente tido em consideração quando é oferecida ao indivíduo a possibilidade de integração na empresa, mediante o seu aproveitamento na escola de formação, mas atendendo igualmente às competências já por si desenvolvidas.

Em terceiro lugar, o cuidado em garantir que formadores e consultores conheçam e atuem em conformidade com as linhas orientadoras dos programas demonstra a preocupação com a consistência dos projetos formativos e planos de atuação e melhoria das empresas. A atenção concedida à adequação dos conteúdos e respetivos exemplos ao mercado específico das PME revela o conhecimento das diretrizes europeias. A abordagem de temas práticos, úteis e que possam, a curto prazo, beneficiar a empresa constitui um ponto fulcral para a qualidade dos processos formativos. Os programas e respetivas ações criadas em torno da digitalização da economia e desenvolvimento de competências digitais assumem preponderância na construção de uma base industrial sustentável, propensa à internacionalização (Bennett & Lemoine, 2014; CE, 2010).

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Os processos formativos e/ou de requalificação analisados constituem exemplos positivos, no sentido em que compreendem não só a necessidade de conjugar "hard skills" e "softs skills", mas também a importância da aprendizagem no local de trabalho e a consequente adaptabilidade e versatilidade do colaborador. Todavia, e tendo presente tratar-se de uma formação que deve ter em conta elementos fundamentais da investigação em educação e formação, parece-nos lacunar o seguinte:

1. A definição de uma metodologia de avaliação e acompanhamento das ações de formação que se centre no desenvolvimento de competências individuais e não somente na evolução da empresa;
2. A conjugação de momentos de aprendizagem não-formal e informal. Estes conceitos parecem ser interpretados de forma algo redutora, tornando pouco percetível a eventual aplicação dos conhecimentos prévios dos indivíduos nos projetos formativos.

Acreditamos, assim, que a integração da abordagem VPL num modelo formativo que, já em si, evidencie elementos positivos pode revelar-se vantajosa. Com efeito, ao permitir uma maior abertura às perspetivas individuais e realçando o carácter reflexivo da aprendizagem, poderá possibilitar quer o desenvolvimento de novas competências, quer o fortalecimento de competências já desenvolvidas em ambientes informais e não-formais, culminando num empoderamento mais evidente do indivíduo.

REFERÊNCIAS

Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills?. *The Economic and Labour Relations Review*, *27*, 453-470. doi: 10.1177/1035304616674613

Bennett, M., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, *57*, 311-317. doi: 10.1016/j.bushor.2014.01.001

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Comissão Europeia (2010). *Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas: Autor.

Duvekot, R. (2014a). Breaking ground for validation of prior learning in lifelong learning strategies. In R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabrscek & J. Murray (Eds.), *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 21-38). Bruxelas: Comissão Europeia.

Duvekot, R. (2014b). Still hiding for the bottom-up approach: The Netherlands – a case of VPL in itself. In R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabrscek & J. Murray (Eds.), *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 241-268). Bruxelas: Comissão Europeia.

Duvekot, R., Halba, B., Aagaard, K., Gabrscek, S., & Murray, J. (2014). VPL is about empowerment, employability and lifelong learning. In R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabrscek & J. Murray (Eds.), *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 7-19). Bruxelas: Comissão Europeia.

Enggaard, E., & Aagaard, K. (2014). Meeting points in the VPL process: A key challenge for VPL activities. In R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabrscek & J. Murray (Eds.), *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 189-200). Bruxelas: Comissão Europeia.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

Fórum Económico Mundial (2017). *Realizing human potential in the fourth industrial revolution: An agenda for leaders to shape the future of education, gender and work*. Colónia: Autor.

Hurrell, S. A. (2016). Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. *Human Relations*, *69*, 605-628. doi: 10.1177/0018726715591636

Kang, D. J., Duvekot, R., & Murray, J. (2014). VPL is about linking the many perspectives of learning citizens. In R. Duvekot, D. J. Kang & J. Murray (Eds.), *Linkages of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 7-20). Bruxelas: Comissão Europeia.

Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *22*, 111-122. doi: 10.1002/hrdq.20063

Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. *Sisyphus: Journal of Education*, *1*, 104-123.

Olesen, H. S. (2014). The invention of a new language of competence: A necessary tool for a lifelong learning policy. In R. Duvekot, D. J. Kang & J. Murray (Eds.), *Linkages of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 37-43). Bruxelas: Comissão Europeia.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2017). *OECD skills Outlook 2017: Skills and global value chains*. Paris: Autor. doi: 10.1787/9789264273351-en

Popova, N., & Shynkarenko, V. (2016). Personnel development at enterprises with regard to adaptation to the VUCA world. *Economic Annals*, *156*, 88-91.

Rogers, A. (2014). The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. *Investigar em Educação*, *1*, 7-34.

056. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DE VITIVINICULTURA COM ENFOQUE CTS NO CURSO TECNÓLOGO EM GASTRONOMIA

Regina Coeli Perrotta[1], Carmem Lúcia Costa Amaral[2], Tomás Herrera Vasconcelos[3]

[1]Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (BRASIL), reginaperrotta@globo.com
[2]Universidade Cruzeiro do Sul (BRASIL), carmem.amaral@cruzeirodosul.edu.br
[3]tomashv@yahoo.com.br

Resumo

Para gerar uma posição analítica no ensino de Ciências é recomendável que o professor envolva os alunos naquilo que será abordado aliando a realidade social e tecnológica, contribuindo para tomada de decisões como cidadão e participação crítica na sociedade, parâmetros defendidos pelo movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Considerando estes pressupostos, foi realizada uma sequência didátia sobre Vitivinicultura na disciplina Introdução à Enologia, que foi guiada pelo seguinte questionamento: como estabelecer as relações existentes entre as questões científicas, sociais, tecnológicas e ambientais vinculadas a produção e promoção do vinho, colaborando para a formação ajuizadora destes indivíduos? Tal questionamento surgiu principalmente pelo fato destes alunos, em sua prática profissional, promoverem uma bebida que pode trazer benefícios e prejuízos sociais e ambientais, e que contém substâncias químicas que não estão expressas nos rótulos de vinhos. Logo, o objetivo foi analisar a influência de uma sequência didática (SD) voltada para a Vitivinicultura verificando se os discentes perceberam a interação CTS na fabricação e uso do vinho. Os sujeitos da pesquisa foram 35 alunos do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Itu- SP/ Brasil) do curso Tecnológico de Gastronomia. Como procedimento metodológico, foi utilizada a abordagem qualitativa e como coleta de dados foram utilizados um pré e um pós-teste com questões abertas e fechadas contextualizadas, e aplicada uma SD acerca do cultivo da uva, fabricação do vinho e exploração econômica desse produto. Durante a SD foram discutidas as relações entre o contexto social, tecnológico e científico da Vitivinicultura com ênfase na fermentação alcoólica, problemas socioambientais e análise dos rótulos de vinho. Os resultados indicam contribuição cidadã, ganho de saberes no que se refere ao tema e uma maior compreensão da relação CTS, fruto da estratégia diferenciada.

Palavras-chave: ensino de ciências, sequência didática, CTS, vitivinicultura, vinho.

Abstract

In order to generate an analytical position in the teaching of science, it is recommended that the teacher involves the students in what will be addressed, combining the scope of social and technological reality, contributing to decision making as a citizen and critical participation in society, parameters defended by the CTS movement (Science, Technology and Society) in education. Considering these assumptions, a work on Vitiviniculture was carried out in the discipline Introduction to Oenology, which was guided by the following question: How to establish the existing relationships between scientific, social, technological and environmental issues related to the production and promotion of wine, collaborating for the training of judges of these students? Such questioning arose mainly because these students, in their professional practice, promote a drink that can bring benefits and social and environmental damages, and contains chemicals that are not expressed in wine labels. Therefore, the objective was to analyze the influence of a didactic sequence (SD) directed to Vitiviniculture, verifying, if the students perceived the interaction CTS in the manufacture and use of wine. The subjects of the research were 35

students from the University Center Nossa Senhora do Patrocínio (Itu - SP / Brazil) of the course Technologist of Gastronomy. As a methodological procedure, a pre and post-test were used with open and contextualized closed questions, and SD was applied on grape cultivation, winemaking and economic exploitation of this product. The research approach was qualitative. The relationships between the social, technological and scientific context of Vitiviniculture with an emphasis on alcoholic fermentation, socioenvironmental problems and wine label analysis were discussed. The results indicated a citizen contribution, a gain of knowledge regarding the subject and a greater understanding of the CTS relation, as a consequence of the differentiated strategy.

Keywords: science teaching, didactic sequence, CTS, viticulture, wine.

1. INTRODUÇÃO

O ato de ensinar sempre ocorreu nas relações sociais, sucedendo de maneira formal ou não, fazendo com que a progressão intelectual acontecesse. Para fazer a mediação das informações em ambientes convencionais, como a escola e a universidade, se faz necessária a presença do professor, o qual espera-se que promova um aprendizado onde as duas partes sejam capazes de interagir e construir uma formação contundente que leve a um ato reflexivo. Para gerar este ato reflexivo, o docente necessita envolver seus discentes no conteúdo que está sendo abordado aliando a realidade que o circunda, trazendo situações e questões que estimulem sua compreensão e dedicação. Esse direcionamento alinha-se com os pressupostos do enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) na educação que, de acordo com Santos e Mortimer (2002), postula como objetivo central a preparação dos alunos para o exercício da cidadania buscando um entendimento dos conteúdos científicos no seu contexto social, tecnológico e ambiental.

A inserção do enfoque CTS no ensino contribui para auxiliar o aluno na tomada de decisões responsáveis envolvendo questões da Ciência e da Tecnologia na sociedade e no meio ambiente. Entre essas questões estão a produção e promoção de vinho, pois sua produção requer conhecimento científico e tecnológico para sua melhoria e ao mesmo tempo essa produção gera resíduos que acarretam consequências para o meio ambiente e para a sociedade. Desta forma, essas questões devem ser apresentadas e discutidas com os estudantes de gastronomia para que possam ter uma postura crítica tanto em relação ao seu consumo, como a sua promoção para se posicionar diante dos produtores de vinho. Entretanto, surge a questão: como estabelecer as relações entre as questões sociais, tecnológicas e ambientais em relação a produção e promoção do vinho, com enfoque CTS, colaborando para a formação ajuizadora destes indivíduos?

Para responder a esse questionamento foi desenvolvida uma sequência didática (SD) com enfoque CTS com alunos do Curso Tecnológico de Gastronomia do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP), na cidade de Itu (SP). A SD foi aplicada na disciplina de Introdução à Enologia e teve como tema a vitivinicultura.

A disciplina de Introdução à Enologia, além de proporcionar conhecimentos gerais sobre a história do vinho no Brasil e no mundo, objetiva que os discentes tenham noções básicas da Vitivinicultura, através da aquisição de informações que permitam compreender como se dá a produção desta bebida desde o plantio até o produto final, bem como a inserção deste alimento nos cardápios, propondo harmonizações entre o vinho e a comida, além de vislumbrar os aspectos ambientais que envolvem a indústria vitivinicultora.

Dada a necessidade de novas tecnologias direcionadas para a vitivinicultura que diminuam os impactos ambientais e o fato dos alunos do curso Tecnológico de Gastronomia, que além de estudar, promovem esta bebida nota-se que há relação íntima com os pressupostos CTS. Assim, o objetivo desse trabalho foi analisar a influência da SD, construída a partir dos pressupostos CTS, na percepção dos discentes quanto as questões envolvendo as relações da Ciência e da Tecnologia na produção do vinho e sua promoção junto a sociedade e conscientização com relação as questões ambientais.

2. O MOVIMENTO CTS

O surgimento do movimento CTS ocorreu devido ao agravamento de problemas ambientais no pós-guerra, a conscientização de alguns intelectuais no que se relaciona a questões éticas, a qualidade de vida da sociedade industrializada, a demanda da participação popular nas decisões públicas e o medo e a frustração decorrentes dos excessos tecnológicos (Santos & Mortimer, 2002).

Esta emergência se deu em decorrência de alguns fatores históricos como a Guerra Fria e o Movimento da Contracultura da década de 1960 motivando assim, posteriormente, a transposição do movimento CTS no ensino, que vem estabelecendo ações em diferentes campos como o da pesquisa, o da formulação de políticas públicas e o dos programas de educação (Chrispino et al., 2010).

De acordo com Trivelato (1993), o propósito do movimento CTS na educação reside na questão de que ao ensinar Ciências, deve-se buscar como resultado indivíduos com pensamento crítico e de alto nível; o desenvolvimento de habilidades cognitivas de categoria elevada; solução de problemas e capacidade de tomar decisões próprias em pleno exercício da cidadania. Entretanto, para Vázquez e Manassero (2012) isto só será alcançado se a educação científica abranger a todos de maneira relevante e se a educação for apresentada em contexto para a sociedade.

Segundo Garcia, Cerezo e Lopez (1996), a partir do surgimento do movimento CTS, houve uma politização em relação a Ciência e a Tecnologia em vários países com desdobramentos curriculares no ensino secundário e no ensino superior. E esse ensino, de acordo com Santos (2010), persegue uma lógica e uma orientação axiológica no sentido da dimensão formativa e cultural. Não confina o ensino das Ciências ao estatuto acadêmico da disciplina, aposta na Ciência para o cidadão. Esforça-se para que a Ciência e sua outra face, a Tecnologia, penetrem cada vez mais intensamente no nosso cotidiano social como parte integrante dos debates culturais que preocupam a atualidade social.

No Brasil, as discussões relacionadas ao movimento CTS apareceram inicialmente na década de 1990 e com ela, de acordo com Zauith, Ogata e Hayashi (2011), inovações foram trazidas para o currículo escolar, bem como mudanças na visão da Ciência, permitindo ao indivíduo exercer a cidadania e a capacidade de tomar decisões racionais e democráticas na sociedade civil.

Portanto, orientando-se por esse caminho, supõe-se que é possível promover a construção de um conhecimento alicerçado e contextualizado, estabelecendo a possibilidade da criação de cidadãos com pensamento crítico, que cheguem a conclusões conscientes. Ter como objetivo a coconstrução do saber e da cidadania é o que se denomina educação cidadã, que estimula o aprender, o pensar e a harmonizar o nosso interesse com o interesse coletivo dentre outros (Santos, 2010).

Uma das formas de se educar pela ciência é buscar um ensino que contemple práticas educativas que favoreçam este ideal, que permitam que o mediador das informações, no caso o professor, aplique técnicas que estimulem o aluno ao raciocínio, e que além de reter aquilo que foi transmitido, se posicione diante de questões polêmicas como as que envolvem as questões ambientais, tecnológias e sociais na vitivinicultura.

3. VITIVINICULTURA E O CURSO TECNÓLOGO DE GASTRONOMIA

Henderson e Rex (2012) definem a Viticultura como cultivo da vinha e produção do vinho. Para outros autores, como descrevem Mendes, Quinzani e Perrotta (2015), a vitivinicultura concerne no cultivo da videira, na colheita da uva, na fermentação alcoólica e na maturação do vinho, podendo tudo isso ser definido, também, como o processo que envolve o cultivo da uva e a fabricação do vinho, aliado a exploração econômica desse produto.

Franco (2001) relata que a mitologia e o simbolismo antigo atribuíam ao vinho poderes regenerativos e capacidade de aproximar o ser humano da divindade e que as sociedades veem os alimentos básicos como algo sagrado, e que no caso do mundo cristão seria o pão, o vinho e a oliva. Neste caso, o vinho é considerado um alimento. Entretanto, Reis (2015) lembra que a despeito de alguns argumentos justificarem que as bebidas são consideradas alimentos, sob o ponto de vista político e mercadológico não há indicações claras nesse sentido. Nesse trabalho nos referiremos ao vinho como bebida e não como alimento.

Percebe-se, assim, que os focos do curso de gastronomia não são somente as produções gastronômicas e existe a responsabilidade de se formar um profissional com habilidades para

compreender, analisar, sugerir e servir bebidas alcoólicas compatibilizadas com os alimentos (Reis, 2015).

O fato é que o vinho é frequentemente consumido com alimentos e por este fato seu método de fabricação, cultivo da uva e possibilidades de uso e consumo são abordados no curso Tecnológico de Gastronomia, reiterando a importância deste estudo.

4. METODOLOGIA

A metodologia aplicada nesse trabalho foi a qualitativa e para coleta de dados foram utilizados um pré e um pós-teste, uma SD envolvendo os conteúdos do cultivo da uva, fabricação do vinho, exploração econômica desse produto e as relações CTS envolvidas nesses conteúdos. Os questionários foram elaborados com perguntas abertas e fechadas contextualizadas com o intuito de avaliar a percepção dos discentes sobre as relações CTS envolvidas na vitivinicultura. O intervalo de tempo entre a aplicação de um questionário e outro foi de aproximadamente 60 dias, em função do cumprimento do calendário universitário.

A SD foi desenvolvida e aplicada em uma turma composta por 35 alunos do curso Tecnológico de Gastronomia do período matutino, na disciplina de Introdução à Enologia. Para compreender melhor as circunstâncias e elaborar a SD buscou-se referencial teórico de Zabala (1998), que afirma que um dos instrumentos para diferenciar a prática educativa é a aplicação de uma SD como estratégia de ensino-aprendizagem e que a mesma se constitui de uma sequência de atividades ligadas entre si, que são planejadas para ensinar um determinado conteúdo.

Após a coleta de dados e a finalização da SD se deu a análise qualitativa dos dados, onde foi possível identificar categorias de análise nas questões discursivas, a partir da análise de conteúdo, e que foram agrupadas segundo Bardin (2010). Nesse trabalho será apresentado os resultados da análise de algumas questões dos questionários.

5. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS PRÉVIO E POSTERIOR

Para melhor ilustrar a contribuição da SD no auxílio ao aluno na tomada de decisão em questões envolvendo as relações da Ciência e da Tecnologia na produção do vinho, sua promoção junto a sociedade e seus efeitos no meio ambiente, os resultados do questionário prévio e posterior foram analisados em conjunto, exceto a primeira questão do questionário posterior que foi modificada e, portanto, foi analisada separadamente. Assim, inicialmente questionamos aos alunos a definição do vinho. Para essa questão foi colocada um pequeno texto (Quadro 1) para que eles identificassem os erros conceituais e os explicassem.

Quadro 1. Questão 1 do questionário posterior

1) (VIANNA JUNIOR, D.; SANTOS, J.I.; LUCKY, J., 2015- adaptado) Leia a texto abaixo: O vinho é uma bebida natural. As uvas amassadas constituem o mosto. Um microrganismo que se forma na pele da uva, chamado levedura, converte o açúcar da uva em álcool etílico e gás carbônico. Esse fenômeno é denominado fermentação alcoólica. Você concorda com todas as afirmações anteriores? ( ) Sim. ( ) Não. Porque?

Fonte: Autores

Como podemos observar nesse quadro 1, a primeira frase do texto diz que o vinho é uma bebida natural. Para essa frase, 21 alunos não concordaram, 13 concordaram e 1 aluno não respondeu. Dentre os 21 alunos que não consideraram o vinho uma bebida natural, 19 justificaram sua escolha. As justificativas para essa afirmação foram agrupadas e estão apresentadas no gráfico 1.

Gráfico 1. Justificativas apresentadas pelos alunos que não consideram o vinho uma bebida natural
Fonte: Autores

Esse gráfico mostra a variação nas justificativas, tendo uma incidência maior de respostas aliadas ao fato da adição de produtos químicos, seguido da justificativa de que as leveduras utilizadas não são da casca da própria uva, ou seja, são selecionadas e, consequentemente, adicionadas pelo ser humano e também pelo fato do vinho ser uma bebida industrializada. Outras respostas referiram-se a fatos como: “emprego de química”, demanda de tecnologia para fabricação, uso de corantes e estabilizantes, adição de anidrido sulfuroso e de “substâncias nada naturais”.

No texto, os alunos deveriam reconhecer o processo de fermentação alcoólica na produção do vinho. As respostas obtidas evidenciaram que a maioria (13 alunos) compreendeu que a produção do vinho depende das leveduras e a sua escolha depende, por sua vez, do ser humano quando este as seleciona e escolhe a tecnologia que será utilizada para a fermentação alcoólica, ficando nítido que a inserção e a abordagem de temas CTS no ensino de ciências com uma perspectiva crítica significa ampliar o olhar sobre o papel da ciência e da tecnologia na sociedade (Santos, 2007). Portanto, essas discussões devem envolver valores e atitudes, mas precisam estar associadas à compreensão conceitual dos temas relativos a esses aspectos sociocientíficos, pois a tomada de decisão implica a compreensão de conceitos científicos relativos à temática em questão (Santos, 2007).

A questão 2 teve como objetivo diagnosticar a percepção dos alunos sobre o conceito de *terroir.* Entender esse conceito é importante porque na maioria dos livros de gastronomia e vinhos (voltados para esse público em questão) seu conceito não abrange o manejo humano e, consequentemente, as tecnologias que são empregadas para a fabricação do vinho, mantendo a ideia romantizada de que o vinho é produto somente do solo, do clima, da espécie da uva e da topografia. Nessa questão, solicitamos que assinalassem as variáveis que se relacionam o *terroir*. O gráfico 2 mostra as respostas dos alunos.

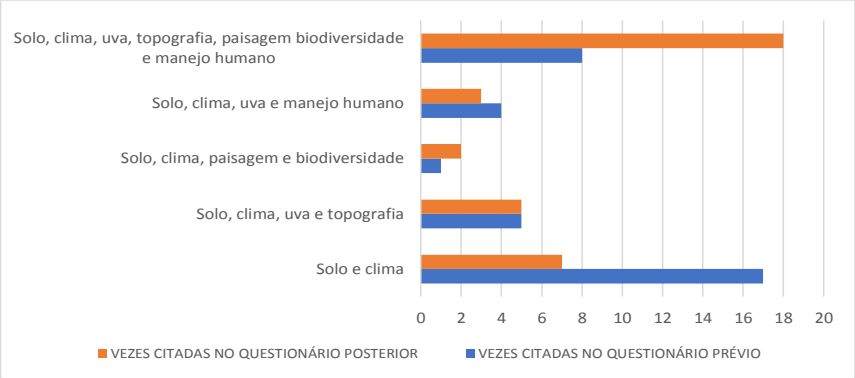


Gráfico 2. Variáveis escolhidas pelos discentes que se relacionam com o *terroir*
Fonte: Autores

Como podemos verificar nesse gráfico, no questionário prévio a maioria (17 alunos) associava apenas o solo e o clima, como componentes do *terroir*; contudo, após a SD esse número caiu para 7 e eles passaram a compreender que outras variáveis englobam o *terroir.* Quanto a inserção do ser humano no *terroir,* verificou-se que inicialmente apenas 12 alunos do total de respondentes consideraram o manejo humano, enquanto que após a SD, 21 alunos consideraram o manejo humano como parte integrante do *terroir,* apesar de ainda uma parcela significativa, referir-se as variáveis solo e clima. A importância desse resultado para o enfoque CTS reside no fato de que para alguns já foi possível estabelecer os elementos naturais e humanos na produção do vinho, percebendo que existe a intervenção humana e uso da tecnologia na produção da bebida.

É possível que os alunos ainda associem o conceito de *terroir* somente ao clima e ao solo porque como já explicado anteriormente, muitos livros sobre vinhos e alimentos, que são consultados pelos alunos no curso de gastronomia apresentam o seu conceito desvinculado do manejo humano.

A questão 3 buscou identificar a percepção dos alunos quanto aos efeitos sociais e ambientais da produção do vinho. No questionário prévio, 16 alunos opinaram que a fabricação e o uso dos vinhos originam efeitos positivos tanto sociais quanto ambientais, 6 alunos disseram que não saberiam responder ao questionamento, 7 deixaram em branco, 1 aluno identificou aspectos negativos e 4 alunos apontaram aspectos negativos e positivos. Um (1) aluno respondeu sem fazer conexão com a pergunta (explicou como ocorre a fermentação). A frequência dos efeitos positivos citados está apresentada no gráfico 3.

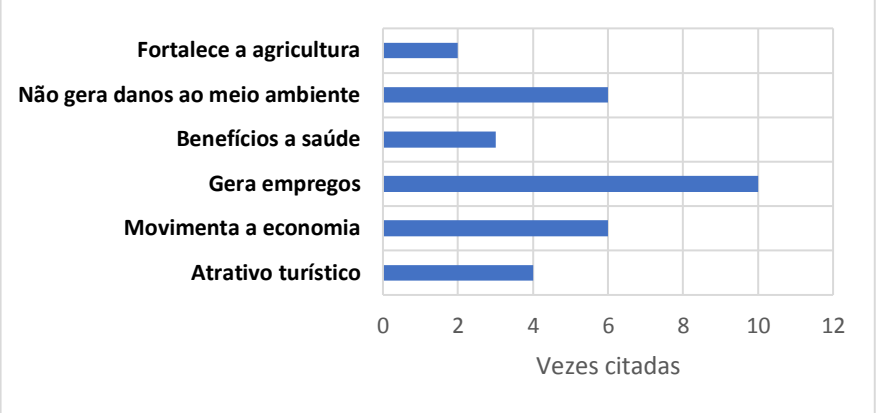


Gráfico 3. Efeitos positivos apontados pelos alunos da produção do vinho na sociedade e no meio ambiente
Fonte: Autores

De acordo com esse gráfico, os efeitos positivos mais citados foram a geração de empregos, seguido da não geração de danos ao meio ambiente, a movimentação da economia, a representação de um atrativo turístico, benefícios à saúde e, por último, o fortalecimento da agricultura. Outros aspectos também apareceram pelo menos uma vez nas respostas dos alunos como: favorecimento da gastronomia, manutenção da cultura alimentar, criação de novas áreas de atuação profissional, o fato de deixar as pessoas felizes, dentre outros.

Quanto aos aspectos negativos foi citado o fato de desmatar o meio ambiente, a não geração de empregos visto que não é artesanal e sim industrial, o consumo excessivo do álcool e o risco ao dirigir. Vale ressaltar que quando eles dizem que o aspecto negativo é a não geração de empregos pelo fato de ser uma produção industrializada, se pode notar nesta impressão que a tecnologia para esses alunos são as máquinas que levam a substituição do ser humano, dando a ideia de que as máquinas disputam o lugar com os indivíduos. Esta ideia mostra que a tecnologia ainda é vista, e muitas vezes reduzida ao seu aspecto técnico, ignorando os aspectos organizacionais e culturais que demonstram que ela é dependente dos sistemas sociopolíticos e dos valores das ideologias cultura na qual ela se insere (Santos & Mortimer, 2002).

Após a aplicação da SD, 18 discentes apontaram somente aspectos negativos, 12 indicaram aspectos positivos e negativos, 2 identificaram aspectos positivos e 3 alunos não

responderam ao questionamento. Dentre os efeitos positivos, os mais citados foram geração de empregos (7 alunos) e movimentação da economia (4 alunos), como pode ser visto no gráfico 4.

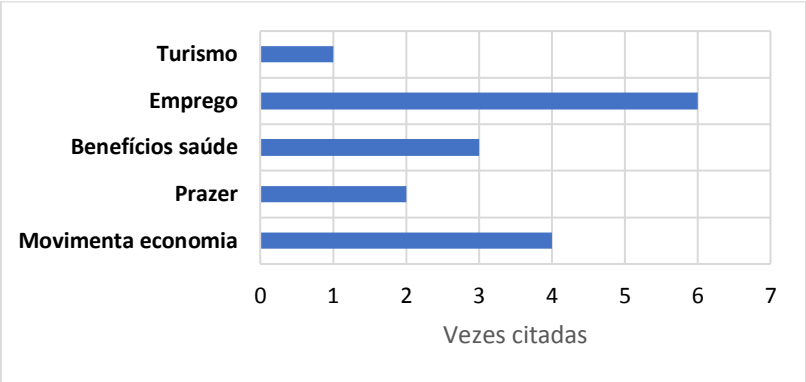


Gráfico 4. Efeitos positivos sociais e ambientais apresentados pelos alunos no questionário posterior
Fonte: Autores

Além da geração de empregos e movimentação da economia, apareceram como vantagens na fabricação e uso dos vinhos, os benefícios que podem trazer a saúde, a questão do turismo ligada a esta atividade e o prazer gerado pelo consumo da bebida. Quanto aos efeitos negativos, 14 alunos identificaram a geração de resíduos para o meio ambiente e 18 alunos identificaram o uso excessivo de água na produção do vinho (gráfico 5).

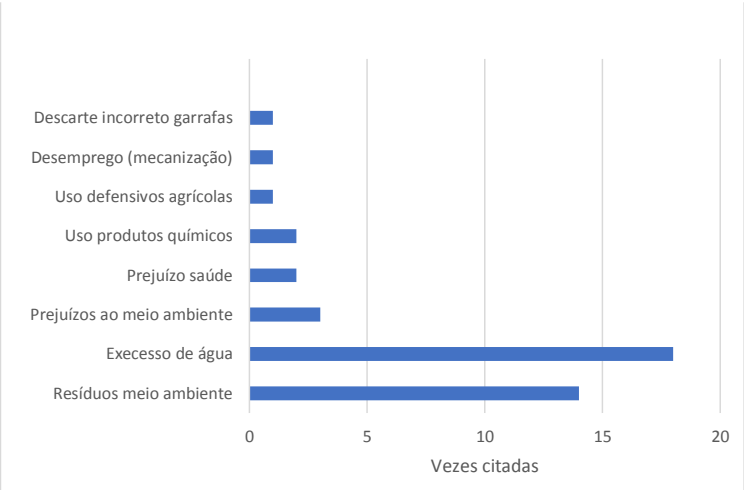


Gráfico 5. Efeitos sociais e ambientais negativos apresentados pelos alunos no questionário posterior
Fonte: Autores da pesquisa

Esses efeitos apontados pelos alunos evidenciam que a maioria daqueles que identificou aspectos negativos percebeu o efeito da produção do vinho no meio ambiente, e assim, estes resultados colaboram com os preceitos de Freitas e Marques (2017, p. 226), já que os mesmos dizem que questões socioambientais são preocupações legítimas e com crescente interesse social, demandando uma compreensão complexa das relações entre a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente.

Todos esses aspectos foram abordados em sala de aula durante a aplicação da SD. Entretanto, a questão do descarte incorreto das garrafas de vidro e o desemprego devido a mecanização da maior parte do processo, não foram discutidos durante o desenvolvimento da SD.

Além das questões acima, foi inserido no questionário posterior uma questão que se referia a prática profissional (Quadro 2), tentando aliar a teoria ensinada a realidade que o aluno encontra e encontrará no seu ambiente de trabalho.

Quadro 2. Questão adicionada ao questionário posterior

Analise possíveis soluções para resolver o desafio que você irá encontrar na sua prática profissional ao propor harmonizações enogastronômicas, promovendo uma bebida que traz prejuízos e benefícios, e contém produtos químicos que não estão expressos nos rótulos.

Fonte: Autores da pesquisa

As respostas para este questionamento podem ser observadas no gráfico 6.

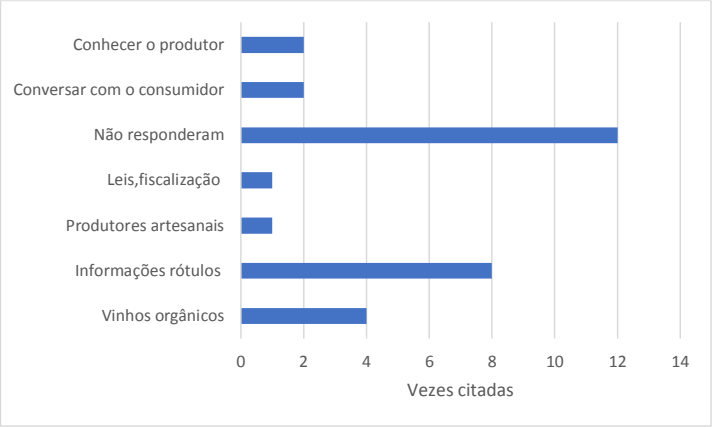


Gráfico 6. Possíveis soluções para resolver o desafio da prática profissional
Fonte: Autores da pesquisa

Nesse gráfico podemos notar que 17 alunos entenderam que uma possível solução para o desafio pode partir deles mesmos, já que deram como saída optar por vinhos orgânicos, buscar informações nos rótulos, conhecer os produtores, conversar antes com o consumidor e escolher produtores artesanais de vinhos ao sugerir harmonizações durante sua prática profissional, reconhecendo-se assim nesse grupo, que pode ser promovida a atitude cidadã preconizada pelo movimento CTS.

O que também se mostrou relevante no resultado desta pergunta foi o número significativo de alunos (12) que não responderam ao questionamento, o que pode ser interpretado como um posicionamento de dúvida diante da situação proposta. Entretanto, somente 1 aluno admitiu escrevendo que não sabia a solução, por se tratar de, em suas próprias palavras, “uma situação difícil”. Essa omissão de respostas e dúvida ao responder ao questionamento pode ter se originado da visão romantizada que muitos possuem do vinho, e que apesar da aplicação da SD, não foi desconstruída.

Apenas 1 aluno transferiu a resolução da questão, propondo mais leis e fiscalização, o que pode evidenciar que, no seu ponto de vista, esta é uma problemática que deve ser resolvida pelo poder legislativo e judiciário, não identificando nos cidadãos comuns o poder de reverter essa realidade do seu contexto social.

Porém, algumas respostas também surpreenderam pelo fato de não serem condizentes com o esperado, dentre elas, a que especifica que a solução é degustar o vinho com água, outra que afirma que se deve servir e harmonizar sem questionar, e uma última que só dizia que “a maioria das pessoas desconhece os prejuízos que o vinho pode causar”.

Esses resultados evidenciam que os alunos não possuem ainda subsídios suficientes para resolver este problema, apontando que a SD deve ser revista para ampliar discussões sobre este assunto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto de ensino, aconselha-se ao professor buscar algumas alternativas para que sua prática educativa seja aprimorada e potencializada. Ao desenvolver uma SD voltada para a introdução dos estudos de enologia e vitivinicultura, abordando aspectos sociais, culturais,

tecnológicos e ambientais para o curso de Gastronomia, buscou-se estimular o desenvolvimento e a aprendizagem suscitando uma formação crítica, contundente e cidadã e, principalmente, com internalização do conteúdo.

Portanto, o docente deve ter em mente a valorização da ação pedagógica considerando sempre como ponto fundamental os sujeitos desta ação, no caso os discentes, para que os conteúdos sejam absorvidos e interiorizados. Logo, a SD proposta atuou como um apoio na formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, no que se refere ao ensino da Vitivinicultura.

Contudo, vale ressaltar que alterações e adaptações devem ser feitas, uma vez que os contextos educacionais não se repetem, e que mesmo após a aplicação da SD, persistiu a dúvida dos discentes com relação ao posicionamento que deve ser adotado em sua prática profissional. Entretanto, os resultados indicam contribuição cidadã, ganho de saberes no que se refere ao tema e uma maior compreensão da relação CTS, fruto da estratégia diferenciada.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Portugal: Asa.

Chrispino, A. et. al. (2010). As crenças de profissionais e alunos sobre tecnologia. In A. Roig et al., *Ciência, Tecnología y Sociedad en Iberoamerica: uma evaluación de la comprensión de la naturaleza de ciencia y tecnologia*. Madrid: Centro de Altos Estudos Universitários de la OEI.

Franco, A. (2001). *De caçador a gourmet. Uma história da gastronomia*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Freitas, N. M. S., & Marques, C. (2017). Abordagens sobre sustentabilidade no ensino CTS: educando para a consideração do amanhã. *Educar em Revista*, *65*, 219-235.

Henderson, J. P. & Rex, D. (2012). *Sobre vinhos*. São Paulo: Cengage Learning.

Mendes, B. C., Quinzani, S. P., & Perrota, R. (2015). Processo de Regionalização Gastronômica: Uma Análise do Vale dos Vinhedos. In II *Colóquio Internacional de Pesquisa e Práticas em Turismo. Anais do IX Congresso Brasileiro de Turismo Rural*. Joinville: Instituto Federal de Ensino e Tecnologia de São Paulo, Campos do Jordão.

Reis, J. (2015). *Bebidas e hospitalidade: produção científica no Brasil (2004-2012)*. Dissertação de Mestrado em Hospitalidade - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.

Santos, M. E. N. V. M. (2010). A dimensão CTS do ensino das Ciências: fundamentos, contextos e desafios. In M. D. C. L. Maciel, , C. L. Amaral, & I. R. B. Guazzeli (Org.), *Ciência, Tecnologia e Sociedade* (pp. 71-91). São Paulo: Terracota.

Santos, W. L.P, & Mortimer, E. F. (2002) Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. *ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências, 2* (2),110-132,

Trivelato, S. L. F. (1993). *Ciência/tecnologia/sociedade: mudanças curriculares e formação de professores*. Tese de doutoramento – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Vázquez, A., & Manassero-M. M. (2012). La selección de contenidos para enseñar naturaleza de la ciencia y tecnologia (parte 1): uma revisión de las aportaciones de la investigación didática. *Revista Eureka sobre Enseñanza de las Ciencias*, *9* (1), 2-31.

Vianna, J. D., Santos, J. I., & Lucki, J. (2015). *Conheça vinhos*. São Paulo: Editora Senac.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

065. PROGRAMA MULHERES MIL: UM OLHAR SOBRE O EMPODERAMENTO E A INSERÇÃO DAS EGRESSAS NO MUNDO DO TRABALHO

Fabiene Brito Mendes Teles[1], Crisonéia Nonata Gomes dos Santos[2]

[1]*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (BRASIL), fabiene.teles@ifnmg.edu.br*
[2]*Instituto Federal de Brasília (BRASIL), crisoneia.gomes@ifb.edu.br*

Resumo

As políticas públicas são ações do governo com vistas a promover o desenvolvimento social. Nesse sentido, as políticas públicas, vinculadas à educação, trabalho e emprego têm crescido nos últimos anos. O presente estudo teve como objetivo analisar a inserção das egressas no mundo do trabalho, investigando o Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – Campus Salinas. Tratou-se de um estudo com abordagem qualitativa e quantitativa, sendo utilizado para a coleta de dados a técnica do grupo focal, questionário/visitas *in loco* e análise de materiais institucionais, respectivamente. A amostragem intencional foi composta pelas beneficiárias certificadas no ano de 2012. As participantes da abordagem qualitativa totalizaram 61 mulheres de um conjunto de 72. Já as egressas que participaram do grupo focal somaram oito beneficiárias, escolhidas aleatoriamente, por meio de sorteio. A análise e representação dos dados quantitativos foram feitos através de quadros e gráficos, com o uso do programa Excel. Os dados qualitativos foram categorizados e analisados através da técnica de análise de conteúdo. Constatou-se que os cursos ofertados apresentaram deficiência na estruturação e desenvolvimento, repercutindo na qualificação das alunas. Os resultados obtidos revelam que as certificadas foram inseridas relativamente no mundo do trabalho, sendo que parte delas conseguiu ingressar no mercado de trabalho e obtiveram uma melhora tênue na renda familiar, após a certificação. Somando-se a isso, 15% das mulheres retornaram aos estudos depois de participarem do programa. As alunas relataram as seguintes contribuições: elevação da autoestima, interatividade, aquisição de conhecimentos ligados aos direitos da mulher, reconhecimento e valorização por parte da família e amigos, além de informações relativas à qualificação. Ao término deste estudo, foi proposto um questionário intitulado Mulheres Mil: Ouvir para Transformar. O mesmo foi entregue ao IFNMG – Campus Salinas, a fim de que a instituição desenvolva suas ações tendo um respaldo concreto, com base nos sentimentos e respostas apreendidos mediante questionário aplicado ao final dos cursos ofertados. Dessa forma, a direção do Campus, gestão do programa, equipe pedagógica, comunidade escolar, beneficiárias e sociedade salinense poderão acompanhar e ter retorno do desenvolvimento do programa e da maneira que as egressas do Programa Mulheres Mil estão vivendo diante do mundo do trabalho.

Palavras-chave: políticas públicas, educação, trabalho, qualificação profissional, programa Mulheres Mil.

Abstract

Public politics are government actions that aimed at promoting social development. In this way, public politics related to education, labor and employment have grown in recent years. This study aimed to analyze the integration of graduates into the labor market, investigating the program “Mulheres Mil” in the Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG - Campus Salinas. It was a study that included both qualitative and quantitative approaches. For data collection it was used the technique of focus groups, survey / in-locus visits and analysis of institutional materials, respectively. The intentional sample was made up by the beneficiary certified in 2012. The participants of the qualitative approach were 61 women from a group of 72. The graduates who participated in the focus group were eight beneficiaries randomly chosen. The analysis and representation of quantitative data were made through tables and graphs, using the Excel program. Qualitative data were categorized and analyzed through the content analysis technique.

It was found that the offered courses presented deficiency in their structure and development, with impacts on the qualification of the students. The results showed that certified were included in the labor market and even improved their family income after certification, the socioeconomic profile of the graduates remained the same. However, 15% of women returned to education after participating in the program. In addition, the students reported the following contributions: elevated self-esteem, interactivity, acquisition of knowledge related to women's rights, recognition and appreciation from family and friends, as well as information relating to the qualification. At the end of this study, a questionnaire was proposed, entitled “Mulheres Mil”: Listen to transform. This questionnaire was delivered to IFNMG - Campus Salinas, in this way the institution could develop their actions having a concrete support on the basis of feelings and responses seized by questionnaire at the end of the courses offered. Thus, the direction of the campus, program management, teaching staff, school community, beneficiaries and the local society can follow the graduated women. They can also have feedback about the program development and about the way the graduates of the “Mulheres Mil” Program are facing the labor market.

Keywords: public policy, education, professional qualification, programa “Mulheres Mil”.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as ações governamentais direcionadas a atender demandas vinculadas ao campo social cresceram significativamente, apresentando grande visibilidade devido aos diversos programas criados e desenvolvidos em diferentes áreas, como educação, trabalho e emprego. Sabe-se que as avaliações de políticas públicas ocorrem com frequência, porém é necessário que se desenvolvam pesquisas em área ou região específica, já que cada contexto apresenta suas peculiaridades. Em face às especificidades apresentadas pelo programa nos diversos contextos, faz-se necessário compreender a realidade dessa política pública porque com argumentos consistentes, extraídos de uma investigação sobre o desenvolvimento das ações do governo, tem-se um *feedback* do Programa Mulheres Mil não só para a cidade de Salinas, mas fornecer dessa maneira um panorama dessa política para os demais Estados brasileiros beneficiados pelo programa.

As políticas públicas são atividades do governo que objetivam a promoção do desenvolvimento social. Nesse sentido, as políticas públicas, vinculadas à educação, trabalho e emprego, têm conquistado um espaço de destaque no cenário brasileiro. Com o propósito de reparar as desigualdades das relações de gênero, no Brasil têm sido implantadas políticas públicas que visam à inclusão, à equidade de gênero, à emancipação e o empoderamento das mulheres. b em meio a essas políticas destaca-se o Programa Mulheres Mil. Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo analisar a inserção das egressas no mundo do trabalho, investigando o Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, Campus Salinas. Essa pesquisa busca responder as seguintes indagações: até que ponto o Programa Mulheres Mil oportuniza a inserção das mulheres no mundo do trabalho? Os conhecimentos absorvidos nos cursos implicam na melhoria da renda familiar das egressas? Os cursos ofertados melhoram a atuação das alunas no trabalho que já desenvolvem e na vida diária? Nesse contexto, os objetivos específicos que subsidiaram a pesquisa foram: traçar o perfil socioeconômico das alunas egressas do Programa Mulheres antes e depois da certificação; identificar mudanças ocorridas quanto à renda das egressas após a conclusão dos cursos; relatar as melhorias ocorridas no trabalho já desenvolvido pelas beneficiárias e na via diária; e propor um questionário para contribuir no aperfeiçoamento do programa.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e quantitativa, na qual foram utilizados para a coleta de dados a técnica do grupo focal, questionário/visita *in loco* e análise de materiais institucionais, respectivamente. Nesse sentido, essa pesquisa é importante porque oportuniza o conhecimento sobre o Programa e destaca a importância do mesmo na vida dessas mulheres, que veem nos cursos uma oportunidade de transformação social. O corpo do trabalho está estruturado em introdução, desenvolvimento que apresenta o referencial teórico, metodologia, resultados, considerações finais e referências bibliográficas.

2. DESENVOLVIMENTO

Falar e discutir Políticas Públicas se faz necessário, pois é um assunto de suma relevância e que está presente nos mais diversos campos. Porém, antes de dialogar sobre esse tema, é

preciso compreender a concepção de Estado, Sociedade e Política. Estes conceitos estão interligados e apresentam uma relação de cadeia reflexiva. Essa relação tem como consequência a dinâmica existente e vivenciada pela sociedade nas diversas áreas: política, economica, social, religiosa, educacional, familiar e de comunicação. De acordo com Hofling (2001), políticas públicas são ações do governo com vista a promover o desenvolvimento social e a realização das ações políticas com êxito apresenta como ponto de partida o envolvimento dos agentes de execução com discrição, competência e efetividade. É necessário que haja uma sequência de medidas que favoreçam a análise e avaliação dessas ações, a fim de que essas sejam desenvolvidas e tenham efeitos satisfatórios.

É notório que uma parcela expressiva da população apresenta carências nos campos da educação, emprego e trabalho. Nesse sentido, um grande número de mulheres experiencia uma vida carente quanto às oportunidades de estudo, empregabilidade e valorização formando, assim, um contigente grandioso de pessoas que se encontram em situação de vunerabilidade social. “Todo o Estado é, fundamentalmente, constituído por uma correlação de forças, fundada na dicotomia que se estabelece entre o desejo de domínio e opressão, por parte dos grandes ou poderosos, e do desejo de liberdade, por parte do povo, que, em síntese, compõe as relações sociais” (Winter, 2006).

O Programa Mulheres Mil apresenta uma ação governamental direcionada à população feminina, desprovida de oportunidades de atuação na sociedade onde está inserida. O Programa Mulheres Mil é uma política pública inclusiva que visa proporcionar às mulheres em condição de vulnerabilidade social o acesso à educação, à qualificação, ao emprego e à geração de renda, por meio de uma formação profissional e cidadã. Portanto, é uma política pública destinada exclusivamente à população do gênero feminino com faixa etária a partir de 16 anos e está inserida no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo Federal. Entre as metas estabelecidas estão a erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos, autonomia das mulheres e garantia da sustentabilidade ambiental (Brasil, 2008).

Esse Programa é desenvolvido por meio dos *campi* dos mais de trinta Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia existentes no Brasil, que conforme suas especificidades já profissionalizaram centenas de mulheres através dos cursos de qualificação profissional, e as ajudou a se recolocarem no mercado de trabalho. Em sua totalidade, o Programa proporciona educação e qualificação profissional com inclusão às mulheres em vulnerabilidade social, até as reclusas nas penitenciárias brasileiras.

O Programa Mulheres Mil é mantido pelo Governo Federal e, ao longo de seus sete anos de existência, realiza o processo de valorização da cidadã como um todo, tanto na área educacional como na promoção da autoestima. Ele traz o reconhecimento da experiência dessas mulheres, dando-lhes o seu devido valor. Pela mesma razão, elas ganham autonomia e um desejo de melhorar a sua situação e a das gerações futuras. Por meio desses resultados, estas mulheres trazem crescimento para as suas famílias, tanto do lado financeiro quanto do da dimensão humana.

A metodologia do Programa apresenta uma preocupação específica da política de Acesso, Permanência e Êxito, a qual prioriza temas transversais que são importantes para a formação cidadã, como: saúde, elevação da autoestima, direitos e deveres da mulher, comportamento sustentável, cooperativismo, inclusão digital, empreendedorismo e responsabilidade ambiental, promovendo a mobilidade no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania.

São inúmeros os desafios para o desenvolvimento desse Programa. Iniciado nas regiões Norte e Nordeste em 2007, como experiência-piloto, se institucionalizou em 2011 como programa nacional, se expandiu e hoje está presente em todo o território brasileiro. Nesse sentido, os desafios de estruturação e desenvolvimento desse tipo de ação é desafiador; uma vez que cada contexto apresenta características específicas e necessidades demandadas da realidade a ser atendida. É importante ressaltar que as mudanças vão-se mostrando devagar, pois essas ações fazem parte de uma política pública de respostas em longo prazo, porque dependem de muitos fatores externos.

Para Souza (2006, p. 36), das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais:

- As políticas públicas são ações do governo com vista a promover o desenvolvimento social. Nesse sentido, as políticas públicas, vinculadas à educação, trabalho e emprego têm crescido nos últimos anos;
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;

— A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras;
— A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
— A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.

Consolidar uma política pública não é uma tarefa fácil. Existem elementos essenciais para um bom funcionamento das ações: conhecimento, autocontrole e efetivação das atividades. Esses são princípios condutores para o desenvolvimento e permanência dos programas sociais de governo. Diante dessa conjuntura, o acompanhamento e avaliação das práticas realizadas são relevantes para ter retorno do que está sendo efetivado nos Estados e municípios e quais as consequências desencadeadas por essas intervenções para os beneficiados e sociedade em geral.

A sociedade é o centro destinado a todas as ações realizadas pelo Estado. Este, protagonista do processo, reafirma suas atividades por meio do governo que destina seus serviços à população. Queiroz (2000, p. 31) relata que "a sociedade é a realidade última que configura e explica o indivíduo, cujo comportamento, diluído em números e tratado estatisticamente, pode expressar a estrutura social". Diante disso, cada contexto social apresenta suas peculiaridades; por isso, faz-se necessário existir a liberdade de atuação dos responsáveis pela implantação, pois há uma diversidade de demandas afloradas em cada grupo social. Nesse sentido, as variáveis que permeiam as ações serão influenciadas por fatores como: economia local, geração de renda, empregabilidade, cenário educacional, entre outros."Para ampliar as análises sobre o desenvolvimento de políticas públicas, devemos incorporar o olhar às diversas interações, para os valores e referenciais existentes e o exercício da discricionariedade por parte dos agentes implementadores. Assim, consideramos que, dependendo da ação, a postura e interação ocorrida no processo terão formas de execução diferentes" (Lotta, 2008, p. 18).

Assim, diante dos aportes teóricos e das questões discutidas, as políticas públicas devem ser compreendidas numa dimensão macro, levando em consideração elementos essenciais: o poder do Estado, planejamento governamental, ações propostas, agentes e parcerias, demandas/necessidades evidenciadas em cada cenário, conjuntura econômica e o perfil dos beneficiários. Todos esses segmentos devem ser acompanhados, respeitando suas especificidades e vendo nas políticas públicas ações que podem transformar contextos sociais carentes, desde a insensibilidade com o cidadão (o qual deve ser compreendido primeiramente como ser humano), como também quanto aos aspectos organizacional e governamental.

3. METODOLOGIA

O presente estudo apresentou uma abordagem qualitativa e quantitativa, na qual foram utilizados para a coleta de dados a técnica do grupo focal, questionário/visita *in loco* e análise de materiais institucionais, respectivamente.

A população desse estudo foram as alunas egressas e certificadas pelo Programa Mulheres Mil do ano de 2012, do IFMNG, Campus Salinas, as quais participaram dos cursos ofertados: Manipulação e Conservação de Alimentos e Confecção de Bijuterias, totalizando 87 mulheres.

Para melhor compreensão do caminho trilhado na metodologia, foram estabelecidas etapas: primeiramente, realizou-se a tabulação dos dados do questionário socioeconômico preenchido por 72 egressas certificadas, ao se inscreverem nos cursos; posteriormente, aconteceu a aplicação do questionário para 61 egressas certificadas pelo Programa do ano de 2012; em seguida houve a tabulação dos dados do questionário aplicado; e, a quarta etapa apresenta a comparação e análise dos dados tabulados.

No que se refere ao perfil, os elementos em destaque foram: idade, estado civil, nível de escolaridade, número de filhos, atividade laboral, renda familiar e participação na renda familiar. Já em relação ao Programa, apresentamos os seguintes aspectos: motivos à participação; contribuições; inserção no mercado de trabalho e melhoria da renda familiar; emprego após a certificação; e ampliação dos conhecimentos.

O grupo focal foi realizado com oito egressas do programa. A escolha das beneficiárias participantes dessa técnica foi feita por meio de sorteio; ou seja, de maneira aleatória. Nessa etapa, após as respostas fornecidas, houve a categorização e análise do que foi investigado e coletado. Para melhor elucidação, apresenta-se a tabela 1 com as categorias extraídas da coleta do grupo focal.

Tabela 1. Categorização da pesquisa

Classes temáticas	Categorias	Subcategorias
Perfil socioeconômico	**Antes** da certificação **Após** a certificação	Família
		Trabalho
		Renda familiar
Curso realizado	Inserção no mercado de trabalho	Empregabilidade
		Oportunidades de atuação na área da qualificação
Mundo do trabalho	Contribuições	Valorização pessoal/Relação interpessoal
		Consciência dos direitos e deveres
Percepção geral do Programa	Atributos positivos e negativos	Curso ofertado/Curso esperado
		Estrutura (equipamentos, transporte, lanche e bolsa)
		Aulas teóricas e práticas

4. RESULTADOS

Os resultados obtidos permitiram verificar que para 16% das mulheres envolvidas o curso propiciou o seu ingresso no mercado de trabalho e a melhoria do rendimento familiar, não acontecendo isso para 84% das participantes. Foi ainda possível concluir que 11% das alunas conseguiu encontrar emprego na área de realização do curso, após a certificação, o que não foi uma realidade, no entanto, para 89% das participantes. Quando lhes foi perguntado se sentiram que houve uma ampliação de conhecimentos, 49% disseram que sim e 51% anuiram apenas parcialmente. No gráfico 1 podem encontrar-se as cinco grandes categorias de respostas obtidas sobre a contribuição do programa em apreço.

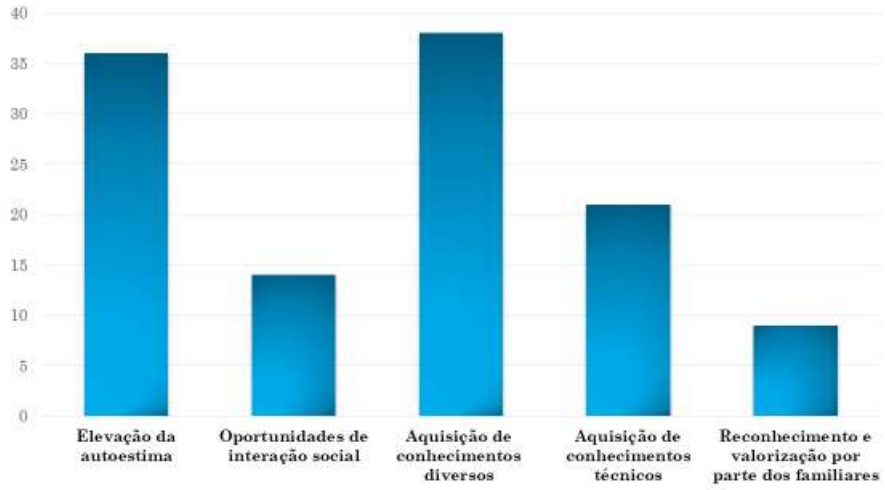


Gráfico 1: Contribuições do programa

Diante dos resultados apresentados anteriormente, constatou-se que uma pequena porcentagem de mulheres foram inseridas no mercado de trabalho e melhoraram sua renda familiar. Porém, mesmo sendo um quantitativo pequeno, é relevante saber que algumas mulheres conquistaram seu espaço e passaram a ajudar na renda da família. Assim, percebemos que os cursos devem ser ofertados com uma carga horária maior e que deve haver uma parceria com as empresas e as instituições nas quais essa qualificação seja inserida, para que ao término dos cursos um número maior de mulheres possa ter a oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

Um ponto importante e que demonstra um equilíbrio de respostas fornecidas pelas alunas, é o fato de que metade das entrevistadas disseram que ampliaram seus conhecimentos; ou seja, as disciplinas ofertadas durante os cursos forneceram informações relevantes para a vida. Levando em conta que todo conhecimento é bem-vindo e que através dele podemos melhorar

nossa atuação em diversos campos da vida, vale a pena afirmar que as disciplinas vivenciadas contribuíram para a formação cidadã.

Pensar em cidadania é pensar no indivíduo que tem direitos e deveres. Dentro dessa perspectiva, os cursos ofertados oportunizaram conquistas significativas e de suma importância na vida das certificadas porque, por meio do conhecimento vivenciado, essas mulheres passaram a ter consciência de valores e direitos esquecidos. Além da aquisição de conhecimentos específicos e diversos, as alunas passaram a se perceber com importância perante a família, amigos e sociedade. Um outro fato marcante foi o contato e a troca de experiências realizadas no convívio na sala de aula.

Diante de tantas falas e relatos destacamos aqui um ponto crucial: a conquista da autoestima, um componente essencial para se sentir parte de uma sociedade. A conquista do amor-próprio e da dignidade foi expressado o tempo todo durante a coleta de dados. Isso mostra o quanto essas mulheres se redescobriram enquanto pessoas que podem e devem lutar por algo, mesmo diante das dificuldades que a vida lhes apresenta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresenta pontos negativos e positivos do Programa. No tocante aos aspectos negativos, o estudo constatou que o perfil socioeconômico das egressas não sofreu modificação significativa; houve uma frustração na realização dos cursos, devido a uma forte expectativa quanto à empregabilidade e percebeu-se uma qualificação deficitária. Porém, o Programa, mesmo diante de muitos entraves, apresentou pontos positivos, os quais devem ser enfatizados, pois fizeram diferença na vida das beneficiárias. São eles: elevação da autoestima, interatividade, aquisição de conhecimentos ligados aos direitos da mulher, reconhecimento e valorização por parte da família e amigos, além de alguns conhecimentos apreendidos durante o curso que foram levados para a vida cotidiana e retorno aos estudos de 15% das egressas, após a certificação. Enfim, mesmo sabendo que o Programa Mulheres Mil não conseguiu corresponder com tantas expectativas, constatou-se conquistas bastante significativas para a vida das certificadas.

REFERÊNCIAS

Brasil (2011). *Mulheres Mil. Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8598-programa-mulheres-mil-110811-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192

Hofling, E. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, *21* (55),30-41.

Lotta, G. S. (2008). *Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas*. São Paulo: USP.

Queiroz, M. S. (2000). *Sociedade, cultura e comportamento Representações sociais: uma perspectiva multidisciplinar em pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

Souza, C. (2006). Políticas públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias*, *8*(16), 20-45.

Winter, L. M. (2006). A concepção de Estado e de poder político em Maquiavel. *Revista Tempo da Ciência*, *25*(13). Consultado em novembro, 2018, em http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/viewFile/1532/1250.

229. DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE ASSISTENTES OPERACIONAIS: RESULTADOS DE UM ESTUDO PILOTO SOBRE AS PERSPETIVAS DE PROFESSORES E DE ASSISTENTES OPERACIONAIS

Olga Sousa

Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (PORTUGAL), olgapsousa@gmail.com

Resumo

A formação inicial e a formação contínua de Assistentes Operacionais de escolas públicas portuguesas tem sido referenciada em vários suportes teóricos e legislativos, sendo ainda escassa a sua análise na investigação científica. Com o propósito de contribuir para ampliar o conhecimento em torno desta temática, realizámos um estudo quantitativo não-experimental de validação de um questionário sobre as perceções de professores e de assistentes operacionais, sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais. Os dados foram recolhidos num agrupamento de escolas com 2.º e 3.º ciclos de escolaridade e com ensino secundário da zona centro do país. Neste artigo, apresenta-se a análise dos dados obtidos no decurso do estudo-piloto e as conclusões decorrentes da investigação, que trazem contributos para (re)pensar as ofertas de formação tendo em conta o desenvolvimento profissional dos Assistentes Operacionais e a consolidação da sua identidade como profissionais, com legitimidade própria, das escolas.

Palavras-chave: formação inicial, formação contínua, Assistentes Operacionais.

Abstract

The initial and continuing training of Operational Assistants of Portuguese public schools has been referenced in various theoretical and legislative supports, and their analysis in scientific research is still scarce. In order to contribute to broaden the knowledge around this theme, we conducted a non-experimental quantitative study to validate a questionnaire on the perceptions of teachers and operational assistants, about the initial and continuous training of operational assistants. Data were collected from a cluster of schools with 2nd and 3rd cycles of schooling and with secondary level of education in the central part of the country. This article presents the analysis of the data obtained during the pilot study and the conclusions resulting from the research, which contribute to (re)think the training opportunities taking into account the professional development of the Operational Assistants and the consolidation of their identity as professionals with their own legitimacy in schools.

Key words:, initial training, continuous training, Operational Assistants.

1. INTRODUÇÃO

As constantes mutações da sociedade que concretizaram a passagem das sociedades industriais para as pós-industriais ou pós-modernas conduziram-nos “a todos para uma sociedade de aprendizagem” (Oliveira, 2015, p.176). Neste quadro de referência, nos últimos anos, o conceito de aprendizagem ao longo da vida foi “assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais[1] da União Europeia e dos governos dos respetivos Estados-membros,

[1] Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

como categoria dominante" (Lima, 2016, p.56). A partir da Estratégia de Lisboa em 2000, o Conselho da Europa priorizou a aprendizagem ao longo da vida como alicerce dos desafios da sociedade do conhecimento desencadeadora de permanente atualização dos conhecimentos e competências dos trabalhadores europeus (Andersson & Fejes, 2005; Johnson, 2008).

Nessa linha de ideias, "é essencial aumentar a oferta e a procura de oportunidades de aprendizagem, principalmente para os que menos beneficiaram de ações educativas e de formação" (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.9). É de notar que para que se efetive a aquisição de conhecimentos, a "motivação é antes de mais provocada pelo saber fazer e pela compreensão de processos concretos" (Gago, 2016, p.149).

Importa motivar os trabalhadores propiciando ofertas de formação do seu interesse, em contexto de trabalho ou externamente, inerentes às funções específicas. Efetivamente, e de acordo com Nogueira (1996), devemos "aprender sempre, para sobreviver (e viver melhor) e mais livremente" (p.40). A escola, os Centros de Formação de Associação de Escolas e a política educativa devem proporcionar a partilha e a construção do conhecimento através de uma oferta de formação numa conceção de formação ao longo da vida profissional destinada ao pessoal não docente onde se incluem os Assistentes Operacionais. Com as mudanças ocorridas na sociedade e na escola, são necessárias novas competências para desempenhar as tarefas. Se é certo que a formação contínua é imprescindível em todas as áreas profissionais, do nosso ponto de vista, no caso particular dos Assistentes Operacionais de escolas do ensino não superior, parece-nos essencial ter presente que o reconhecimento da importância da formação inicial e contínua enfatiza o que se prende com a melhoria profissional e a melhoria da qualidade da escola.

Diversos estudos têm referido a necessidade de formação (Almeida, Mota & Monteiro, 2001; Carreira, 2007; Freitas, 2015; Gonçalves, 2010; Guerreiro, 2014; Martins, 2016; Rodrigues, 2009; Santos, 2013) destes profissionais da educação[2]. No entanto, nem sempre têm surgido programas de formação e, por vezes, os que surgem não são destinados especificamente a Assistentes Operacionais.

Importa diversificar a oferta de formação focalizada nas necessidades específicas das tarefas de modo a possibilitar uma ação transformativa e emancipatória.

O presente estudo teve como objetivo analisar as necessidades de formação que devem fazer parte da formação inicial e contínua dos Assistentes Operacionais.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

No presente trabalho, que consistiu num estudo-piloto, quisemos comparar as respostas de professores com as dos Assistentes Operacionais, escolhendo grupos pequenos. Tratou-se de uma amostragem não-probabilística, uma vez que foi pedida a participação de todos os elementos destes dois tipos de profissionais, de um Agrupamento de Escolas com 2.º e 3.º ciclos de escolaridade e com ensino secundário.

A amostra dos Assistentes Operacionais era constituída por 19 pessoas, das quais 16 eram do sexo feminino (84,2%) e 3 do sexo masculino (21,4%). A amostra dos professores era composta por 20 professores, sendo 18 do sexo feminino (90%) e 2 do sexo masculino (10%). A média de idades da amostra dos Assistentes Operacionais é de 56 anos (DP=6,30; amplitude 41-55 anos). Em relação aos professores, a média de idades é de 55 anos (DP= 8,02; amplitude 37-58 anos).

2.2. Instrumento

O instrumento de recolha e dados sobre *As perceções sobre a formação inicial e contínua dos Assistentes Operacionais* apresenta questões relacionadas com a formação inicial e contínua dos Assistentes Operacionais. O questionário[3]é um instrumento constituído por uma parte A para caraterizar os participantes e uma parte B, comum ao questionário dos Assistentes Operacionais e dos professores. Esta parte é constituída por 46 itens que incidem em aspetos mais gerais, aspetos técnicos e aspetos mais específicos da formação dos Assistentes Operacionais. São

[2] Designados Assistentes Operacionais desde a publicação da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, que extingue a carreira de Auxiliar de Ação Educativa.

[3] Neste artigo aborda-se apenas a análise da *checklist* dos domínios de formação que devem constar na formação inicial e contínua dos assistentes operacionais. No estudo final, far-se-á a análise integral das partes constituintes do questionário.

apresentadas cinco possibilidades de resposta de acordo com uma escala *Likert* de 1 - Discordo muito a 5 - Concordo muito.

Apresenta ainda 2 itens em formato *checklist* sobre os domínios de formação que devem existir na formação inicial e na formação contínua dos Assistentes Operacionais. O último item prende-se com uma questão aberta sobre a identificação das dificuldades específicas das tarefas dos Assistentes Operacionais.

No questionário dos Assistentes Operacionais incluiu-se uma parte C, respeitante à autoperceção da aprendizagem.

2.3. Procedimento

A recolha de dados decorreu em maio do ano letivo 2017/18 junto de Assistentes Operacionais e professores de um agrupamento de escolas com 2.º e 3.º ciclos de escolaridade e com ensino secundário, da região centro do país. A aplicação dos instrumentos foi feita pela Direção da escola aos participantes, através da entrega de um envelope com o questionário. Os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo através das informações constantes na página inicial do questionário[4] e foi garantida a confidencialidade dos dados.

Após o preenchimento, o questionário foi colocado por cada participante num envelope fechado e entregue na Direção da escola.

3. RESULTADOS

De modo a compreender as necessidades de formação apontadas pelos participantes neste estudo, organizámos no Quadro 1 e no Quadro 2, as necessidades de formação inicial e de formação contínua.

Quadro 1. Necessidades de formação inicial dos Assistentes Operacionais identificadas por Assistentes Operacionais e por Professores

Necessidades de Formação Inicial	Assistentes Operacionais	Professores
	Percentagem (%)	*Percentagem (%)*
Primeiros Socorros	64,3	85,0
TIC	50,0	20,0
Atendimento	50,0	75,0
Língua Estrangeira	14,3	10,0
Necessidades Educativas Especiais	42,9	65,0
Multiculturalidade	7,1	35,0
Cidadania	28,6	45,0
Empreendedorismo	92,9	100,0
Laboratório	35,7	35,0
Biblioteca	50,0	100,0
Relações Humanas	64,3	80,0
Higiene e Segurança	50,0	70,0
Ética	50,0	90,0
Manutenção Equipamentos Informáticos	28,6	25,0
Manutenção Equipamentos Desportivos	14,3	30,0
Comunicação	21,4	35,0
Gestão de Conflitos	50,0	75,0
Outras Necessidades	-	-

As necessidades de formação contínua dos Assistentes Operacionais que foram identificadas pelos mesmos e por professores encontram-se registadas no Quadro 2.

Quadro 2. Necessidades de formação contínua dos Assistentes Operacionais identificadas por Assistentes Operacionais e por Professores

Necessidades de Formação Contínua	Assistentes Operacionais	Professores
	Percentagem (%)	*Percentagem (%)*
Primeiros Socorros	50,0	65,0

[4] Neste questionário, apresentaram-se escalas e subescalas com vários itens de modo a determinar o índice de fiabilidade do instrumento que, todavia, não foram objeto de análise neste artigo.

TIC	57,1	40,0
Atendimento	21,4	35,0
Língua Estrangeira	7,1	20,0
Necessidades Educativas Especiais	21,4	40,0
Multiculturalidade	92,9	35,0
Cidadania	42,9	25,0
Empreendedorismo	7,1	100,0
Laboratório	21,4	40,0
Biblioteca	50,0	10,0
Relações Humanas	71,4	65,0
Higiene e Segurança	57,1	60,0
Ética	57,8	55,0
Manutenção Equipamentos Informáticos	21,4	40,0
Manutenção Equipamentos Desportivos	7,1	30,0
Comunicação	7,1	30,0
Gestão de Conflitos	57,1	55,0
Outras necessidades	-	-

4. DISCUSSÃO

Os dados do Quadro 1, respeitantes à formação inicial dos Assistentes Operacionais mostram que a necessidade de formação que apresenta a percentagem mais elevada é a do Empreendedorismo, enquanto os professores entendem que deve ser atribuída maior preponderância à formação relativa às questões da Biblioteca. A percentagem mais baixa aparece acoplada à Multiculturalidade no caso dos Assistentes Operacionais e, por seu lado, a que é apontada pelos professores como menos importante é a Língua Estrangeira.

No caso dos Assistentes Operacionais, as necessidades de formação inicial por ordem decrescente são as seguintes: Empreendedorismo (92,9%), Primeiros Socorros e Relações Humanas com a mesma percentagem (64,3%), TIC, Atendimento, Higiene e Segurança, Biblioteca, Ética e Gestão de Conflitos também com a mesma percentagem atribuída (50,0%), Necessidades Educativas Especiais (42,9%), Laboratórios (35,7%), Cidadania e Manutenção de Equipamentos Informáticos com a mesma percentagem (28,6%), Comunicação (21,4%), Língua Estrangeira e Manutenção de Equipamentos Desportivos com a mesma percentagem (14,3%), e por último, Multiculturalidade (7,1%).

É interessante verificar que as necessidades de formação inicial dos Assistentes Operacionais, na perspetiva dos professores, por ordem decrescente são as seguintes: Empreendedorismo e Biblioteca (100,0%), Ética (90,0%), Primeiros Socorros (85,0%), Relações Humanas (80%), Atendimento e Gestão de Conflitos (75%), Higiene e Segurança (70%), Necessidades Educativas Especiais (65%), Cidadania (45%), Multiculturalidade e Comunicação (35%), Manutenção de Equipamentos Desportivos (30%), Manutenção de Equipamentos Informáticos (25%), TIC (20%) e Língua Estrangeira (10%).

Os dados relativos à formação contínua dos Assistentes Operacionais mostram que a necessidade de formação que apresenta a percentagem mais elevada é a Multiculturalidade, enquanto os professores entendem que deve ser atribuída maior importância à formação em Empreendedorismo. A percentagem mais baixa aparece acoplada à Língua Estrangeira, Empreendedorismo, Manutenção de Equipamentos Desportivos e Comunicação, no caso dos Assistentes Operacionais e, por seu lado, a que é apontada pelos professores é a Biblioteca.

No tocante à formação contínua, as perspetivas das necessidades de formação dos Assistentes Operacionais, identificadas pelos próprios, por ordem decrescente seguem a sequência: Multiculturalidade (92,9%), Relações Humanas (71,4%), Ética (57,8%), Higiene e Segurança, Gestão de Conflitos e TIC (57,1%), Biblioteca e Primeiros Socorros (50%), Cidadania (42,9%), Necessidades Educativas Especiais, Laboratório, Atendimento e Manutenção de Equipamento Informáticos (21,4%), Língua Estrangeira, Empreendedorismo, Manutenção de Equipamentos Desportivos e Comunicação (7,1%).

Os professores priorizam as necessidades de formação contínua dos Assistentes Operacionais por ordem decrescente do seguinte modo: Empreendedorismo (100%), Primeiros Socorros e Relações Humanas (65%), Higiene e Segurança (60%), Ética e Gestão de Conflitos (55%), TIC, Necessidades Educativas Especiais, Laboratório e Manutenção de equipamentos Informáticos (40%), Manutenção de Equipamentos Desportivos e Comunicação (30%), Cidadania (25%), Língua Estrangeira (20%) e Biblioteca (10%).

Uma análise dos quadros anteriormente apresentados permite perceber que as perceções dos professores são inalteradas em relação às necessidades de formação inicial e contínua dos Assistentes Operacionais no tocante ao Empreendedorismo (100%), Multiculturalidade (35%) e Manutenção de Equipamentos Desportivos (30%).

Por seu lado, os Assistentes Operacionais apresentam, na generalidade, diferentes perceções acerca das suas necessidades de formação inicial e contínua, excetuando-se a necessidade de formação em Biblioteca com a percentagem inalterada nestes dois tipos de formação (50%).

Destaca-se a variação expressiva de percentagem relativa à importância da inclusão das questões da Multiculturalidade na formação inicial (7,1%) e a necessidade premente de atualização de conhecimentos sobre essa temática na formação contínua (92,9%). Merece igualmente destaque a formação em Necessidades Educativas Especiais (42,9%) na formação inicial comparativamente com a que foi assinalada para a formação contínua (21,4%).

5. CONCLUSÃO

Os resultados descritivos aqui apresentados mostram-nos que os professores e os Assistentes Operacionais que participaram neste estudo evidenciaram diferenças de opinião sobre as necessidades de formação inicial e contínua dos Assistentes Operacionais que desempenham funções em escolas públicas.

Uma possível justificação para esta diferença pode residir no facto de os Assistentes Operacionais não valorizarem as suas próprias necessidades de formação, por não existirem implicações do seu envolvimento em atividades formativas na progressão na carreira.

O facto de os professores considerarem fundamental, quer na formação inicial dos Assistentes Operacionais, quer na contínua, a abordagem de temáticas ligadas ao Empreendedorismo, à Multiculturalidade e à Manutenção de Equipamentos Desportivos talvez possa justificar-se porque os participantes neste trabalho fazem parte de uma escola envolvida em vários projetos multidisciplinares, que costumam ser promotores de uma cultura inovadora e empreendedora. A tomada de consciência dos Assistentes Operacionais sobre a necessidade de lhes ser dada formação inicial e contínua, em questões relacionadas com a Biblioteca, talvez revele a sua vontade de ultrapassarem as dificuldades específicas sentidas quando desempenham funções nesse local da escola.

O que destacamos das análises preliminares feitas a estas respostas, de professores e de Assistentes Operacionais, permite reforçar a ideia da necessidade de pensar, de desenvolver programas de formação e de proporcionar formação a assistentes operacionais, em diferentes domínios do conhecimento, de modo a capacitá-los para melhor desempenharem as suas funções.

Diríamos, ainda, que este olhar para a formação, seja a inicial, seja a contínua, deve levar a uma reflexão sobre a importância dos Assistentes Operacionais no contexto do sistema educativo e deve levar a pensar, concretizar e avaliar programas de formação que possibilitem o seu desenvolvimento profissional e o reforço da sua identidade como profissionais da escola.

Julgamos, deste modo, ter trazido alguns contributos iniciais para destacar a necessidade de formação inicial e contínua dos Assistentes Operacionais em escolas de ensino não superior. O estudo alargado sobre este assunto está por nós a ser desenvolvido no âmbito da nossa tese de doutoramento em Ciências da Educação, envolvendo uma amostra ampla de docentes e de Assistentes Operacionais da região centro do país.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. M., Mota, C. D., & Monteiro. E. S. (2001). Contributos para a compreensão do “ofício” de auxiliar de acção educativa. In L. Almeida. *O Auxiliar da Ação educativa no contexto de uma escola em mudança.* Práticas Pedagógicas 12 (pp.82-86). Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação.

Andersson, P., & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique fabricating the adult learner: A genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy, 20*(5), 595-613. doi: 10.1080/02680930500222436.

Carreira, J. B. (2007). *A importância da formação na melhoria do desempenho dos auxiliares de ação educativa*, Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta, Lisboa.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Consultado em dezembro, 2016, em www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf.

Decreto-Lei n.º 12-A/2008 de 27 de fevereiro. *Diário da República n.º 41 - I Série*, n.º41[pp. 1326-(2)-1326(27)].

Freitas, C. (2015). *Necessidades Formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa na Prática Profissional com Crianças Autistas no Funchal*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Gago, J. M. (2016). O espírito científico da educação permanente. *Investigar em educação, 2*(5),143-160.

Gonçalves, F. G. (2010). *A escola em mudança: Uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra, Universidade de Coimbra.

Guerreiro, A. C. (2014). *A perceção do papel educativo dos auxiliares de ação educativa na educação de infância*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, Universidade do Algarve.

Johnson, I. M. (2008). The proposed European qualifications framework for lifelong learning: Challenges and opportunities. *Education for Information, 26,* 13-20.

Lima, L. C. (2016). Revisitação gelpiana da educação permanente: Ambiguidades e erosão política de um conceito. *Investigar em Educação*, *2(5),*53-71.

Martins, J. M. (2016*). Processos de Formação de Assistentes Operacionais numa Escola Básica e Secundária.* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Minho

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

Oliveira, A, L. (2015). A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: A importância dos fatores sociológicos. *Revista Práxis Educacional, 11(20),* 165-188.

Rodrigues, M. A. (2009). *Auxiliares de ação educativa: Poderes ocultos na escola?*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Minho.

Santos, D. A. (2013). *Formação dos assistentes operacionais com funções de ação educativa, suas atitudes e práticas educativas: Um contributo para a educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais. Instituto Superior de Educação e Ciências.

282. EFICÁCIA DA FORMAÇÃO: UM ESTUDO LONGITUDINAL NAS FORÇAS ARMADAS PORTUGUESAS

Nuno Santos Loureiro[1], Mariana Gaio Alves[2]

[1] Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Instituto Universitário Militar (PORTUGAL), nuno.a.loureiro@gmail.com
[2]Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UIED-Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento (PORTUGAL), mga@fct.unl.pt

Resumo

A investigação em curso pretende estudar a transferência da formação para o local de trabalho, em contexto militar. Consideram-se fatores relacionados com as características individuais dos formandos, com o contexto organizacional e com a conceção da formação, bem como as relações que se estabelecem entre esses fatores e a intenção de transferir, face à cultura de aprendizagem, ao comprometimento organizacional e às expectativas de desenvolvimento da carreira. O estudo empírico será realizado em três momentos – antes da formação, no final da formação e três a seis meses após a formação – e pretende possibilitar a compreensão sobre como evolui essa influência ao longo do processo formativo.
O estudo é concetualmente sustentado no modelo holístico *HRD Research and Evaluation* de Holton (1996), na *Theory of Planned Behavior* de Ajzen (1991), no modelo das organizações aprendentes de Watkins e Marsick's (1993, 1996) e no conceito de comprometimento organizacional de Meyer e Allen (1991). O estudo será desenvolvido utilizando uma estratégia quantitativa do tipo correlacional, com reforço qualitativo, aplicando um raciocínio do tipo hipotético-dedutivo e indutivo, onde será seguido um desenho de pesquisa de delineamento longitudinal com uma componente transversal. A recolha de dados para o estudo empírico será efetuada através de questionário e o reforço qualitativo decorrerá de entrevistas individuais e grupos de discussão sobre os resultados. Tendo em conta que esta pesquisa está ainda em curso, o presente artigo centra-se na apresentação do quadro conceptual e sua interligação com a estratégia metodológica para o estudo empírico.

Palavras-chave: formação de adultos, transferência da formação, comprometimento organizacional, cultura organizacional de aprendizagem, Forças Armadas

Abstract

The current research aims to study the transfer of training to the workplace in a military context. Factors related to the trainees' individual characteristics, the organizational context and the design of the training, as well as the relationships established between these factors and the intention to transfer, in relation to the learning culture, the organizational commitment and the expectations of career development. The empirical study will be carried out in three moments - before the training, at the end of the training and three to six months after the training - and intends to enable an understanding of how this influence evolves throughout the formative process.
The study is conceptually based on Holton's Holistic HRD Research and Evaluation (1996), Ajzen's Theory of Planned Behaviour (1991), Watkins and Marsick's model of learning organizations (1993, 1996) and Meyer and Allen (1991) concept of organizational commitment.
The study will be developed using a correlational quantitative strategy, with qualitative reinforcement, applying a hypothetical-deductive and inductive reasoning, in which a longitudinal research design with a transversal component will be followed. The data collection for the empirical study will be done through a questionnaire and the qualitative reinforcement will follow from individual interviews and discussion groups about the results. Taking into account that this research is still ongoing, this paper focuses on the presentation of the conceptual framework and its interconnection with the methodological strategy for the empirical study.

Keywords: adult education, training transfer, organizational commitment, organizational learning culture, Armed Forces

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar o quadro conceptual e sua interligação com a estratégia metodológica para o estudo empírico. Desta forma, começar-se-á por enquadrar o tema da formação nas Forças Armadas portuguesas, fazendo referência a algumas das principais preocupações atuais. Em seguida, será desenvolvido o enquadramento concetual da investigação, referindo-se o seu objeto e objetivos e respetivo modelo de análise. No modelo de análise, será explicado o seu desenvolvimento metodológico e os procedimentos e instrumentos a serem utilizados em cada uma das quatro fases da pesquisa. Por fim, explicitar-se-ão as principais contribuições para o conhecimento e algumas das preocupações éticas no decurso deste trabalho.

Como em todas as organizações, também nas Forças Armadas portuguesas a educação militar de carreira dos oficiais, consubstanciada no Ensino Superior Público Militar (ESPM), é orientada para satisfazer as necessidades organizacionais. O ESPM está integrado no Sistema Público de Ensino Superior, sujeito aos processos de avaliação da Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior (A3ES), e orientado por um sistema de gestão da qualidade.

Decorrente do artigo 78.º do Estatuto dos Militares das Forças Armadas e da sua própria organização, o ESPM concretiza-se em: a) ciclos de estudos e cursos de formação inicial, que habilitam ao ingresso na categoria de Oficial, nas diferentes classes, armas, serviços ou especialidades; b) outros ciclos de estudos de nível superior, conferentes ou não de grau académico, que habilitam os militares com conhecimentos complementares; e c) cursos de promoção, destinados a habilitar o militar com os conhecimentos técnico-militares necessários ao desempenho de cargos e exercício de funções de nível e responsabilidade mais elevados, sendo condição especial de acesso ao posto imediato e de avaliação obrigatória.

Os desafios atuais do ESPM, face aos seus objetivos, passam por:

(1) Assegurar o (re)alinhamento curricular entre os requisitos e necessidades e a criação de competências para o cumprimento da missão;
(2) Avaliar a efetividade do processo formativo, especialmente no que diz respeito a mudanças comportamentais e resultados organizacionais;
(3) Procurar uma boa relação custo/benefício;
(4) Repensar a formação contínua de carreira tendo em vista a sua otimização;
(5) Consolidar um modelo de gestão educacional, garantindo eficácia e eficiência, através da validação interna e externa da formação.

A eficácia da formação assume-se como um fator crítico de sucesso para as organizações, face aos investimentos necessários e aos resultados esperados. Esta questão é particularmente relevante para as Forças Armadas que têm que conciliar reduções do orçamento disponível com a capacitação da sua força de trabalho para enfrentar os desafios de um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo, sabendo-se que a educação militar *"helps establish the conditions for military success by creating the intellectual architecture to make military operations more effective*" (Toronto, 2015, p. 2). Assentando essa eficácia, em grande parte, na transferência efetiva da formação para o local de trabalho, revela-se pertinente o domínio dos fatores que a influenciam.

É nesta sequência que se enquadra a investigação em curso, que pretende estudar a transferência da formação para o local de trabalho, em contexto militar. Considerar-se-ão fatores relacionados com as características individuais dos formandos, com o contexto organizacional, com a conceção da formação, a cultura de aprendizagem, o comprometimento organizacional e as expectativas de desenvolvimento da carreira, bem como as relações que se estabelecem entre estes fatores e a intenção de transferir. O estudo empírico será realizado em três momentos – antes da formação, no final da formação e três a seis meses após a formação – e pretende possibilitar a compreensão sobre como evolui essa influência ao longo do processo formativo.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Quando se fala em eficácia da formação, imediatamente emerge o modelo de quatro níveis de Kirkpatrick (Kirkpatrick,1975; Kirkpatrick,1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2008; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2014; & Kirkpatrick

2015), o mais utilizado pelas organizações para medir a eficácia da formação, essencialmente no que diz respeito aos dois primeiros níveis: reação e aprendizagem. Em relação ao terceiro e quarto níveis, comportamentos e resultados, talvez por causa de sua maior complexidade e custo, poucas organizações os implementam. E quando se fala sobre comportamentos e resultados, fala-se sobre a eficácia da transferência da formação para o local de trabalho.

Um dos modelos mais influentes para entender e explicar o processo de transferência da formação foi proposto por Baldwin e Ford (1988). Segundo esses autores, a generalização e manutenção do conteúdo da formação é diretamente influenciada por três fatores principais:

(1) As características dos formandos, incluindo as suas capacidades, personalidade e motivação;
(2) O ambiente de trabalho, através de oportunidades de suporte e aplicação;
(3) A retenção da aprendizagem, que por sua vez é influenciada pelo desenho da formação que incorpora variáveis como os princípios de aprendizagem, sequência e conteúdo da formação.

Complementando o trabalho de Baldwin e Ford, Holton (1996) desenvolveu um modelo holístico, considerando que a transferência da aprendizagem depende de dos seguintes aspetos:

(1) Influências secundárias, como traços de personalidade, autoeficácia e atitudes profissionais;
(2) Motivação para aprender e transferir;
(3) Apoio social e organizacional para uma mudança comportamental;
(4) Habilidades para aprender e desenho do curso.

A multidimensionalidade do conceito de transferência possibilita apontar diferentes e importantes aspetos a serem considerados na análise de transferência. De fato, o período após a formação, no qual o trabalhador retorna para desempenhar sua função, é um fator crítico para que a aprendizagem se consolide e tenha efeitos reais sobre o desempenho profissional. A evidência de que apenas uma pequena percentagem da formação resulta numa transferência real para o local de trabalho, só recentemente começou a receber mais atenção como um aspeto essencial para descobrir o sucesso da formação, além do estudo das reações imediatas e a aprendizagem dos formandos. É necessário, portanto, analisar em que contextos ocorre a transferência do treinamento, bem como os fatores que o facilitam ou, pelo contrário, dificultam a sua demonstração.

Holton e Bates (Alvelos, Ferreira & Bates, 2015; Banerjee, Gupta & Bates, 2016; Bates, 2004; Bates, Holton & Hatala, 2012; Bates & Khasawneh, 2005; Holton, 1996, 2005; Holton, Bates, Bookter & Yamkovenko 2007; Holton, Bates & Ruona, 2000; Hutchins, Nimon, Bates & Holton, 2013; Seyler, Holton, Bates, Burnett & Carvalho, 1998; Velada, Caetano, Bates & Holton, 2009), dois dos mais profícuos investigadores na área da transferência da formação, consideram que as políticas de avaliação da formação, implementadas nas organizações, podem reduzir drasticamente o diferencial entre as expetativas organizacionais e as realizações dos indivíduos. Sendo um constructo multidimensional, o processo formativo incorpora fatores motivacionais, de acessibilidade, de recompensas e suporte, cuja eficácia poderá ser medida através da qualidade e quantidade de competências adquiridas, da transferência para o local de trabalho e pelos resultados produzidos na organização. Sendo um facto que as organizações investem montantes muito elevados na formação dos seus colaboradores, esperam retirar desse investimento o retorno equivalente em capacidades, conhecimento, produtividade, desempenho, atitudes e competitividade, assumindo a transferência da formação como uma ferramenta estratégica (Alnowaiser, 2017).

Este processo complexo da transferência da formação constitui um verdadeiro sistema, que inclui as diferenças e perceções individuais, a própria formação e o contexto em que se insere (Bates *et al.*, 2012).

A partir do modelo de Holton (1996), o *Learning Transfer System Inventory* é um questionário concebido para, de forma empírica, avaliar as perceções individuais dos catalisadores e barreiras à transferência da aprendizagem da formação profissional (Bates, Holton & Hatala, 2012, p. 550). Permite preencher a lacuna existente na avaliação das aprendizagens e dos fatores que influenciam e afetam a sua transferência para o local de trabalho. Divide-se em quatro grandes grupos de fatores, designadamente: as características dos formandos, o *design* da formação, a motivação e as características do contexto de trabalho. É um instrumento que os profissionais de recursos humanos têm à disposição e que poderão utilizar para avaliar potenciais problemas antes da formação, como parte da avaliação de seguimento de programas já estabelecidos, como ferramenta de diagnóstico para investigar os problemas da formação, para orientar intervenções para aumento da transferência, incorporar a

avaliação da transferência na avaliação de desempenho dos trabalhadores e para conduzir avaliações de necessidades de formação (Holton, Bates & Ruona, 2000).

Meyer e Allen (1991, 1997), definiram o comprometimento organizacional como uma ligação psicológica entre o empregado e a organização em que está inserido que torna pouco provável um abandono voluntário. Entendido desta forma, este vínculo pode ser uma poderosa ferramenta para a retenção de talentos, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. O comprometimento organizacional é explicado por: a) atitudes de crença e aceitação dos valores da organização, intenção de utilizar as suas capacidades e devotar o seu esforço em prol da organização, aliada a uma disposição assumida de permanecer na organização (afetivo); b) uma ligação com base nas recompensas esperadas ou nos custos inerentes ao abandono (calculativo); c) quando é estabelecida uma relação de subordinação e autoridade (sociológico); d) por pressões relacionadas com comportamentos normativos (normativo) (Dirani & Kuchinke, 2011).

Apesar de inicialmente ter sido abordado como um constructo unidimensional (Mowday, Steers & Porter, 1978), estudos apontam para a sua multidimensionalidade (Meyer & Allen, 1991, 1997; Meyer, Allen & Smith, 1993), podendo mesmo afirmar-se que essa multidimensionalidade explica melhor a compreensão do comportamento individual em determinado contexto organizacional. Assim, o comprometimento organizacional, a par das compensações materiais e do suporte dos supervisores, é um dos mais fortes preditores do desempenho organizacional.

Além do clima de transferência, a cultura da organização é uma variável importante na explicação da transferência da formação. Mais especificamente, essa relação é analisada em termos da existência ou não, na organização, de uma cultura caracterizada pela promoção da aprendizagem contínua dos seus colaboradores.

Tracey, Tannenbaum e Kavanagh (1995) definem a cultura da aprendizagem contínua como a partilha de perceções e expetativas de todos os membros da organização que a aprendizagem é essencial para eles e associada ao seu trabalho diário. Nesse sentido, para esses autores, a cultura da aprendizagem contínua pode ser considerada como uma parte específica da cultura organizacional geral, considerando que a cultura organizacional é definida como um sistema de valores e crenças compartilhados pelos membros de uma organização (Schein, 1985).

A cultura de aprendizagem organizacional (OLC) potencia as práticas de aquisição de conhecimentos e a transferência da aprendizagem (Yang, Watkins & Marsick, 2004), desenvolvendo os consensos sobre o valor do conhecimento e a utilização desse conhecimento para a prossecução dos objetivos das organizações. A OLC tem um impacto positivo nas variáveis de resultados como o conhecimento e o desempenho financeiro e é essencial para manter as vantagens competitivas (Banerjee, Gupta & Bates, 2016).

Por influência da OLC, os colaboradores partilham uma visão comum e os canais informacionais e são incentivados a fomentar a aprendizagem interativa, criando e partilhando conhecimento e valores. Estas são as principais características que diferenciam a OLC de outras culturas organizacionais (Li & Liu, 2014).

A cultura e o clima de aprendizagem facilitam a transferência do conhecimento através de canais informais e não-formais, cada vez mais explorados para formar, com base na troca de experiências, incrementando desta forma o suporte dos pares, essencial para o desempenho organizacional (Marsick & Watkins, 2003).

Estudos apontam que a OLC tem um impacto positivo na melhoria do comprometimento organizacional (Yang, Watkins, & Marsick, 1978). O modelo de Watkins e Marsick identifica sete ações que uma organização aprendente deve praticar: proporcionar oportunidades de formação contínua, promover o diálogo, encorajar o trabalho e aprendizagem colaborativa, estabelecer sistemas de partilha de conhecimento, ligar a organização ao contexto e procurar líderes envolvidos com o processo. A organização aprendente é aquela em que a aprendizagem organizacional se baseia no trabalho de equipa, na colaboração, criatividade e conhecimento dos processos com valor e significado coletivo (Joo, 2010).

Outros dois conceitos que se pretende analisar são a exploração da carreira, que é um processo de busca ao longo da vida de informações relevantes para progressão na carreira, acionado particularmente durante as transições, pois permite enfrentá-las (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1982; Zikic & Klehe, 2006); e o planeamento da carreira, definido como o desenvolvimento de carreiras futuras, perseguindo objetivos de carreira (Gould, 1979; Zikic & Klehe, 2006).

Por fim, o conceito que se pretende aferir, a intenção de transferir, que é apontada como percursora de quaisquer iniciativas relacionadas com a transferência da formação para o local

de trabalho (Machin & Fogarty, 1998), é um compromisso de agir de uma determinada maneira sempre que certas condições forem cumpridas. As intenções de implementação foram consideradas instrumentais para tornar o indivíduo mais consciente dos aspetos do ambiente mais relevantes para a consecução de seus objetivos. Se o formando não tiver intenção de transferir, é improvável que ocorra qualquer transferência (Machin & Fogarty, 2003, 2008).

3. METODOLOGIA

O estudo é concetualmente sustentado no modelo holístico *HRD Research and Evaluation* de Holton (1996), na *Theory of Planned Behaviour* de Ajzen (1991), no modelo das organizações aprendentes de Yang, Watkins e Marsick (1978) e no conceito de comprometimento organizacional de Meyer e Allen (1991).

Será desenvolvido utilizando uma estratégia mista (quantitativa/qualitativa) (Creswell, 2013), aplicando um raciocínio do tipo hipotético-dedutivo (Quivy & Campenhoudt, 2008), onde será seguido um desenho de pesquisa de delineamento longitudinal com uma componente transversal (Bryman, 1988).

O objeto da pesquisa é o ESPM, consubstanciado na identificação e estudo dos fatores que afetam a transferência de aprendizagem para o local de trabalho, ao longo da carreira, nas diferentes etapas do processo de aprendizagem, no contexto organizacional militar.

Os seus objetivos gerais são:

(1) Compreender melhor o processo de transferência de aprendizagem para o local de trabalho, associado à educação militar de carreira;
(2) Identificar, analisar, descrever e explicar os fatores que impactam na transferência de aprendizagem para o local de trabalho, associados à educação militar de carreira.

Os objetivos específicos consistem em:

(1) Definir e validar um instrumento de investigação e diagnóstico para o processo de transferência de aprendizagem para o local de trabalho, associado à educação militar de carreira;
(2) Identificar e analisar os fatores que afetam a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho em diferentes fases do processo de aprendizagem;
(3) Avaliar o efeito moderador da conceção da formação e do clima de transferência na intenção de transferir a aprendizagem para o local de trabalho.

Na figura 1 apresenta-se o modelo de análise para esta pesquisa com os três momentos identificados:

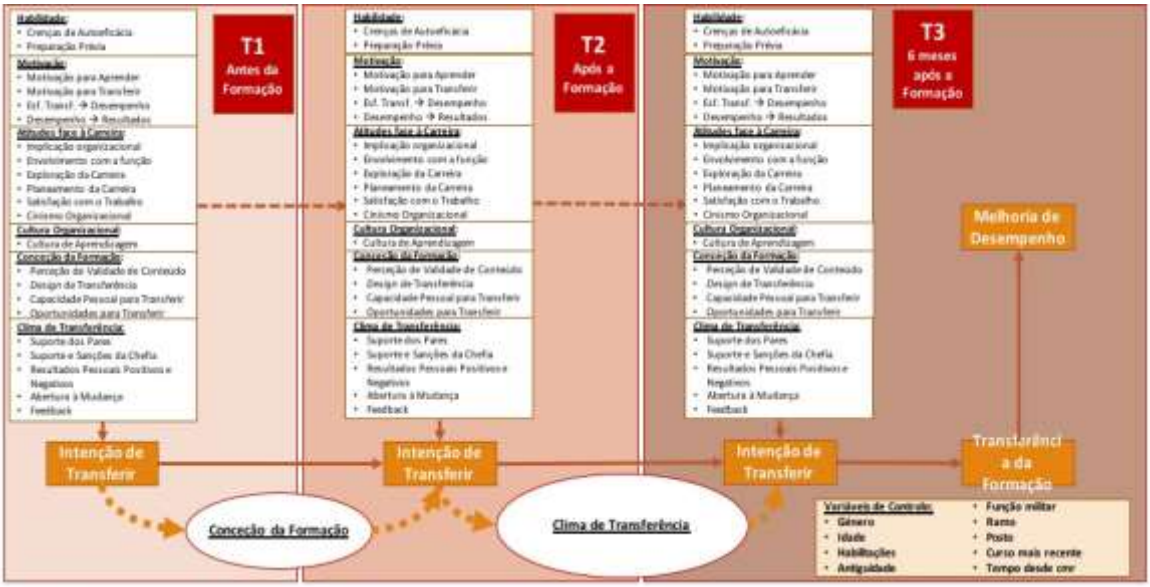


Fig. 1. Modelo de análise

O desenvolvimento da investigação decorrerá em quatro fases, cada uma incorporando um estudo empírico.

Fase 1

Proceder-se-á à construção e validação do instrumento de identificação e medição dos fatores que impactam a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho, que será baseado nas seguintes escalas:

- *Learning Transfer System Inventory*, LTSI Versão 4; Bates, Holton e Hatala, 2012 (48 itens);
- *Organizational Commitment Questionnaire*, OCQ; Meyer e Allen, 1991 (apenas a dimensão afetiva com 6 itens);
- *Dimensions of Learning Organization Questionnaire*, DLOQ, Watkins e Marsick, 1993, 2003; Yang, 2003 (versão unidimensional de 7 itens);
- *Intention to Transfer Scale*, Machin e Fogarty, 2003 (11 itens).

Serão ainda adicionados itens *ad-hoc* de investigação de fatores específicos relacionados com o contexto militar (27 itens).

Na adaptação do Questionário de Fatores de Transferência da Aprendizagem Militar (99 itens) será utilizada uma metodologia assente na tradução/retroversão com a participação de militares bilingues, na avaliação subjetiva e objetiva desenvolvida pelos investigadores, e num pré-teste submetido a uma amostra de conveniência de 30 participantes (Bates, 2018; Dimitrova, 2010).

O Questionário será depois submetido a uma população de oficiais que já participaram num curso do ESPM, sendo a confiabilidade medida através da análise da consistência interna (*Alpha de Cronbach*) e a validação efetuada pelo método da Modelagem de Equações Estruturais (MEE) por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC).

Fase 2

Estudo comparativo dos fatores que impactam na intenção de transferir, ao longo do processo de aprendizagem, desde o início da formação até seis meses após retorno ao local de trabalho. Este estudo terá como objetivos:

- Medir os fatores individuais e organizacionais que influenciam diretamente a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho no contexto militar antes do curso, logo após o curso e seis meses após o curso;
- Medir a variância de fatores individuais e organizacionais que influenciam diretamente a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho no contexto militar antes do curso, logo após o curso e seis meses após o curso;
- Medir a variância de fatores individuais e organizacionais que influenciam diretamente a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho no contexto militar antes do curso, logo após o curso e seis meses após o curso, e sua capacidade preditiva em relação à transferência de aprendizagem e melhoria de desempenho.

O Questionário de Fatores de Transferência de Aprendizagem (99 itens) será submetido aos oficiais que participem num curso do ESPM em 2018 e 2019 (750).

A análise dos resultados será efetuada através de Análise Fatorial Confirmatória (AFC), Análise Correlacional, Análise de Variância (ANOVA) e médias, desvio-padrão e estimativas mínimas e máximas.

Fase 3

Estudo em que se procurará avaliar o papel mediador do *design* da formação e do clima de transferência na relação entre os fatores e a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho, medida antes do curso, logo após o curso e seis meses após o curso.

O Questionário de Fatores de Transferência de Aprendizagem (99 itens) será submetido aos oficiais que participem num curso do ESPM em 2018 e 2019 (750).

A análise dos resultados será efetuada através de Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e Modelagem de Equações Estruturais (SEM).

Fase 4

Será um estudo exploratório da transferência de aprendizagem para os fatores do local de trabalho, ao longo do processo de aprendizagem.

Embora as fases 2 e 3 sejam bastante exaustivas no número de variáveis analisadas, com impacto na intenção de transferência para o local de trabalho, no contexto militar, na fase 4 opta-se por seguir alguns formandos desde o início do curso até seis meses após o curso, recolhendo periodicamente, através de entrevistas não-estruturadas e grupo focal, as suas opiniões e

perceções sobre barreiras e/ou catalisadores do processo de aprendizagem e posterior intenção de transferir para o local de trabalho.

Para tal, pretende-se fazer o acompanhamento de 10 oficiais, selecionados dos cursos em análise, realizando periodicamente entrevistas não-estruturadas e discussões em grupo focal sobre os fatores de transferência de aprendizagem.

Sobre a informação assim recolhida far-se-á a necessária análise de conteúdo de acordo com a abordagem indutiva geral (Creswell, 2013).

4. CONCLUSÃO

Tendo em conta que esta pesquisa está ainda em curso, neste artigo apresentou-se o quadro conceptual e sua interligação com a estratégia metodológica para o estudo empírico.

Conforme anteriormente mencionado, o estudo é concetualmente sustentado no modelo holístico *HRD Research and Evaluation* de Holton (1996), na *Theory of Planned Behaviour* de Ajzen (1991), no modelo das organizações aprendentes de Yang, Watkins e Marsick (1978) e no conceito de comprometimento organizacional de Meyer e Allen (1991) e será desenvolvido utilizando uma estratégia mista (quantitativa/qualitativa) (Creswell, 2013), aplicando um raciocínio do tipo hipotético-dedutivo (Quivy & Campenhoudt, 2008), onde será seguido um desenho de pesquisa de delineamento longitudinal com uma componente transversal (Bryman, 1988).

Os seus objetivos gerais passam por compreender melhor, no contexto do ESPM, o processo de transferência de aprendizagem para o local de trabalho, e identificar, analisar, descrever e explicar os fatores que impactam nessa transferência de aprendizagem para o local de trabalho.

Considera-se que esta pesquisa será relevante e contribuirá para: (1) o aprofundamento do conhecimento sobre os fatores que afetam e condicionam a transferência de aprendizagem ao longo do processo; (2) a análise das relações entre cultura de aprendizagem, comprometimento organizacional, planeamento e exploração de carreira e transferência de aprendizagem para o local de trabalho; (3) o desenvolvimento dos profissionais de educação e formação militar (planeamento, execução e avaliação do curso); e (4) o desenvolvimento de instrumentos validados e testados para monitorar os fatores que afetam a eficácia da formação.

Para finalizar referem-se algumas questões éticas que são preocupação desta investigação: (1) será solicitada permissão aos autores para utilização das escalas que servirão de base para a preparação dos instrumentos de recolha de dados; (2) será solicitada autorização superior militar para desenvolver o trabalho de campo nos Ramos das Forças Armadas; (3) serão garantidos o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados na recolha, tratamento e apresentação de resultados (serão utilizados códigos de identificação para o acompanhamento longitudinal); e (4) será garantida a integridade dos dados durante o tratamento estatístico e análise de conteúdo.

REFERÊNCIAS

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Orgnizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 179-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Alnowaiser, A. (2017). *The impact of work environment, individual characteristics, training design and motivation on training transfer to the work: the case of Saudi Arabian Public Security Organisation*. University of Westminster. Obtido de http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/18876/1/Alnowaisar_Abudulaziz_thesis.pdf

Alvelos, R., Ferreira, A. I., & Bates, R. (2015). The mediating role of social support in the evaluation of training effectiveness. *European Journal of Training and Development*, *39*(6), 484–503. https://doi.org/10.1108/EJTD-12-2014-0081

Baldwin, T. Ti. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63-105. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

Banerjee, P., Gupta, R., & Bates, R. (2016). Influence of Organizational Learning Culture on Knowledge Worker's Motivation to Transfer Training: Testing Moderating Effects of

Learning Transfer Climate. *Current Psychology*, (December), 1-12. https://doi.org/10.1007/s12144-016-9449-8

Bates, R. (2004). A Critical Analysis of Evaluation Practice : the Kirkpatrick Model and the Principle of Beneficence. *Evaluation and Program Planning*, *27*, 341-347. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2004.04.011

Bates, R. (2018). *Translation Process for Surveys: From English to a Target Language* (Vol. 1). https://doi.org/10.1075/hts.1.tra6

Bates, R., Holton, E. F., & Hatala, J. P. (2012). A revised learning transfer system inventory: Factorial replication and validation. *Human Resource Development International*, *15*(5), 549-569. https://doi.org/10.1080/13678868.2012.726872

Bates, R., & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, *9*(2), 96-109. https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2005.00224.x

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. https://doi.org/10.4324/9780203410028

Creswell, J. (2013). Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. *Research design*, 1–26. https://doi.org/10.2307/3152153

Dimitrova, B. E. (2010). Translation process. Em Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 406-411).

Dirani, K. M., & Kuchinke, K. P. (2011). Job satisfaction and organizational commitment: Validating the arabic satisfaction and commitment questionnaire (ASCQ), testing the correlations, and investigating the effects of demographic variables in the lebanese banking sector. *International Journal of Human Resource Management*, *22*(5), 1180-1202. https://doi.org/10.1080/09585192.2011.556801

Gould, S. (1979). Characteristics of Career Planners in Upwardly Mobile Occupations. *Academy of Management Journal*, *22*(3), 539-550. https://doi.org/10.2307/255743

Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly; Spring*, *7*(1). Obtido de http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF3280/v13/undervisningsmateriale/holton1996flawedfourlevelevaluationmodel.pdf

Holton, E. F. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, *7*(1), 37-54. https://doi.org/10.1177/1523422304272080

Holton, E. F., Bates, R. A., Bookter, A. I., & Yamkovenko, V. B. (2007). Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, *18*(3), 385-419. https://doi.org/10.1002/hrdq.1210

Holton, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, *11*(4), 333-360. https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P

Hutchins, H. M., Nimon, K., Bates, R., & Holton, E. (2013). Can the LTSI predict transfer performance? Testing intent to transfer as a proximal transfer of training outcome. *International Journal of Selection and Assessment*, *21*(3), 251-263. https://doi.org/10.1111/ijsa.12035

Joo, B. K. (2010). Organizational commitment for knowledge workers: The roles of perceived organizational learning culture, leader-member exchange quality, and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, *21*(1), 69-85. https://doi.org/10.1002/hrdq.20031

Kirkpatrick, D. (1975). *Evaluating training programs*. Tata McGraw-Hill Education.

Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training & Development*. https://doi.org/Article

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2008). *Evaluating Training Programs - The Four Level Model* (3.ª ed.). Berrett Koehler. Obtido de https://www.bkconnection.com/static/Evaluating_Training_Programs_EXCERPT.pdf

Kirkpatrick, J., & Kirkpatrick, W. (2010). ROE's Rising Star: Why Return of Expectations are getting so much attention. Obtido de https://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/Roe%27s%20Rising%20Star%20article%208%2010.pdf

Kirkpatrick, J., & Kirkpatrick, W. (2011). Creating ROE: the end is the beginning. Consultado em janeiro, 2018, em https://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Storage/Newsletter articles/Creating ROE ASTD 11 11.pdf?ver=2011-11-02-142832-000

Kirkpatrick, J., & Kirkpatrick, W. (2014). *The Kirkpatrick four levels: A fresh look after 55 years 1959-2014*. Obtido de http://www.tk11.astd.org/tk11/Custom/Handout/Session5760_1.pdf

Kirkpatrick, J., & Kirkpatrick, W. (2015). *An Introduction to the New World Kirkpatrick Model*. Obtido de http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/White Papers/Introduction to the Kirkpatrick New World Model.pdf

Li, F., & Liu, P. (2014). Review of Organizational Learning Culture from the Perspective of Self-dependent Innovation. *Journal of Chinese Economics*, *2*(1), 53-61. Obtido de http://journals.sfu.ca/nwchp/index.php/journal

Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (1998). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training and Development*, *8*(3), 222-236. https://doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00210.x

Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (2003). Perceptions of training-related factors and personal variables as predictors of transfer implementation intentions. *Journal of Business and Psychology*, *18*(1), 51–71.

Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (2008). The Effects of Self-Efficacy, Motivation to Transfer, and Situational Constraints on Transfer Intentions and Transfer of Training Organisational psychology View project Psychological assessment View project. *Performance Improvement Quarterly*, *10*(2), 98–115. https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1997.tb00051.x

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, *5*(2), 132-151. https://doi.org/10.1177/1523422303251341

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, *1*(1), 61-89.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, Research, and Application.*Thousand Oaks, CA: Sage

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, *78*(4), 538–551. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1978). *The Measurement of Organizational Commitment*. Eugene, Oregon.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª Edição). Lisboa: Gradiva.

Schein, E. H. (1985). Organisational culture and leadership: A dynamic view. *San Francisco*.

Seyler, D. L., Holton, E. F., Bates, R. A., Burnett, M. F., & Carvalho, M. A. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*. Obtido de https://www.researchgate.net/profile/Elwood_Holton/publication/227656770_Factors_Affecting_Motivation_to_Transfer_Training/links/00b7d537cce83b987f000000.pdf

Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1982). The Career Exploration Survey: A Summary of its Dimensionality, Reliability, and Validity. *Psychological Reports*, *51*(1), 117-118. https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.1.117

Toronto, N. W. (2015). Does Military Education Matter?. Obtido de http://www.e-ir.info/2015/05/26/does-military-education-matter/

Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). *The Scholarly Commons Applying Trained Skills on the Job: The Importance of the Work Environment Part of the Hospitality Administration and Management Commons*. Obtido de http://scholarship.sha.cornell.edu/articles

Velada, R., Caetano, A., Bates, R., & Holton, E. (2009). Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal. *Journal of European Industrial Training*, *33*(7), 635-656. https://doi.org/10.1108/03090590910985390

Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1978). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. *Brown & Duguid Fiol & Lyles Isaacs & Senge*. Obtido de http://assets.csom.umn.edu/assets/21929.pdf

Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, *15*(1), 31-55. https://doi.org/10.1002/hrdq.1086

Zikic, J., & Klehe, U.-C. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(3), 391-409. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.05.007

07. EDUCAÇÃO SUPERIOR, MOBILIDADE ACADÉMICA E ECONOMIA DO CONHECIMENTO

083. A CONFIGURAÇÃO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO BASEADO NAS TESES DE DOUTORAMENTO DEFENDIDAS EM 2016

Cristina Couto Varela[1], Alexandra Sá Costa[2], António M. Magalhães[3]

[1]Universidade do Porto, FPCE (PORTUGAL), cristinacoutovarela@gmail.com
[2]Universidade do Porto, FPCE (PORTUGAL), alexandra@fpce.up.pt
[3]Universidade do Porto, FPCE (PORTUGAL), antonio@fpce.up.pt

Resumo

Este artigo apresenta um estudo exploratório que pretende identificar as características dominantes da investigação realizada no contexto das teses de doutoramento em Ciências da Educação (CE), defendidas em 2016, em universidades representadas no CRUP, e, assim, averiguar como estão a configurar-se as CE, em Portugal. Para a sua consecução procedeu-se à recolha e análise de dados disponibilizados na plataforma de RENATES da DGEEC. O *corpus* foi selecionado, recolhido e submetido a uma análise de conteúdo numa abordagem meta-etnográfica. Esta análise teve por base uma grelha constituída por duas dimensões, "conteúdo da investigação" e "forma de produção", com várias categorias cada. A análise dos dados revelou: i) uma grande diversidade de áreas de estudo que investigam temas transversais centrados na escola, na forma escolar e na comunidade educativa; ii) a existência de um conjunto de métodos de investigação predominantes, sem relação específica à área de estudo e a utilização de técnicas de recolha de dados de forma conjugadas para triangulação de dados. Os resultados parecem indicar poucas diferenças nos resumos das investigações realizadas, quer no que respeita às áreas de estudo em que estão inseridas, quer no que respeita aos estabelecimentos de ensino superior em que foram defendidas. As características atuais da investigação em CE, no âmbito das teses de doutoramento defendidas em 2016, parecem apontar para uma multirreferencialidade das CE e, assim, perspetivar esta característica como intrínseca às CE e não como uma fragilidade ou um patamar inferior da utopia do seu projeto unificador a nível teórico e metodológico.

Palavras-chave: ensino superior, teses de doutoramento, Ciências da Educação.

Abstract

This article presents an exploratory study that intends to identify the dominant characteristics of the research, carried out in the context of the doctoral theses in EC, accomplished in 2016, in universities represented in the CRUP, and to know how the Education Sciences (EC) in Portugal are configured. To do this the data collection and analysis made available in the platform of RENATES of the DGEEC was carried out. The *corpus* was selected, collected and subjected to a reading based on a grid consisting of several dimensions and categories. Subsequently, a content analysis was performed in a meta-ethnographic approach. The analysis of the data revealed: i) a large diversity of study areas that investigate cross-cutting issues centered on school, schooling and the educational community; (ii) the existence of a set of prevailing research methods, with no specific relation to the area of study, and the use of data collection techniques combined for data triangulation. The results seem to indicate few differences in the abstracts of the investigations carried out both in the areas of study in which they are inserted and in the higher education institutions in which they were conducted. Thus, the current characteristics of EC research within the scope of doctoral theses accomplished in 2016 seem to be aimed at the multi-referentiality of the EC as its intrinsic. The results seem to indicate that despite the diversity of study domains, the content of the research, the form and the production establishments do not have great specificities. The current characteristics of EC research within the scope of 2016 doctoral theses seem point out at the multi-referentiality of the EC as its intrinsic characteristic

and not as a fragility or a lower level of the utopia of its unifying theoretical and methodological project.

Keywords: higher education, PhD theses, educational sciences.

1. INTRODUÇÃO

Epistemologicamente, as Ciências da Educação (CE) constituíram-se como área interdisciplinar que integrava, por apropriações e transposições, vários campos relevantes do saber, nomeadamente da Filosofia da Educação, da História da Educação, da Sociologia da Educação e da Psicologia Educacional. Todas estas e outras "Ciências Sociais se distinguem entre si, não por se ocuparem de realidades diferentes, mas porque, através de cada uma delas, uma mesma realidade… é conhecida de forma diferente" (Nunes, 1972, p. 822). Um estudo completo do fenómeno educação deve apelar às disciplinas suscetíveis de apreender todas as dimensões e todos os aspetos do fenómeno (Mialaret, 1999, p. 81). Assim, estas ciências encontraram o princípio da sua inserção nas CE por terem em comum um objeto de estudo específico, "o estudo das situações e dos factos de educação" (Mialaret, 1999, p. 81).

Adotando o conceito de ciência, no âmbito das Ciências Sociais, de João Amado (2011, p. 49), "como um esforço racional e metódico de compreensão penetrante da realidade, no que ela tem de mais profundo e menos aparente", neste trabalho, assumimos que as Ciências da Educação são o conjunto das ciências que têm a educação como objeto de estudo e que utilizam um conjunto de abordagens necessárias à construção de uma "teoria de educação", que permita compreender em que consiste este fenómeno e em que se traduz o "carácter especificamente educativo das práticas humanas, independentemente dos contextos e campos de ação dessas práticas" (Amado, 2011, p. 46).

> As Ciências da Educação constituem uma «família», cujos objectivos centrais são: descrever, explicar, compreender, levantar novos problemas teórico-práticos, e justificar os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa, quer atendendo a níveis de interacção como os que se verificam no frente a frente entre educador e educando, quer atendendo aos níveis mais amplos, como os de gestão e administração organizacional ou de administração política e económica do sistema educativo. Às Ciências da Educação compete, ainda, analisar a evolução, tanto presente como passada, das referidas práticas educativas e formativas, bem como contribuir para a elaboração de um conjunto de saberes e de técnicas que suportem cientificamente as decisões, aos mais diversos níveis, destinadas a melhorar os condicionalismos, os processos e os efeitos daquelas práticas, contrapondo-se às «receitas» geralmente sem base, do senso comum, e tomando uma atitude crítica contra os obstáculos de qualquer ordem que impeçam aquelas melhorias. Para alcançar estes objectivos, a teoria e a prática constituem o cerne das Ciências da Educação. (Boavida & Amado, 2008, pp. 197-198)

A educação é, ao mesmo tempo, o objetivo e o objeto comum da "família de ciências" que formam as CE (Amado, 2011, p. 51).

Atualmente, em Portugal, comemoramos cerca de 30 anos de institucionalização das CE nas Universidades do Porto, Coimbra e Lisboa, 30 anos da Associação de Estudos e Investigação em Educação (AFIRSE) e 28 anos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Neste artigo, tentar-se-á conhecer como se estão a configurar as CE através da análise das características da investigação realizada no âmbito das teses de doutoramento. Este estudo exploratório integra uma investigação mais abrangente sobre a construção do campo das CE e a sua evolução nos doutoramentos em Portugal.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de realizar uma interpretação das características atuais da investigação realizada no contexto das teses de doutoramento em CE, foi utilizado um método de revisão sistemática para identificar, avaliar e sintetizar a investigação descrita nos resumos das teses defendidas e reconhecidas, em 2016, em universidades portuguesas representadas no CRUP. Este estudo utilizou uma abordagem meta-etnográfica, originalmente desenvolvida por Noblit e Hare (1988), como estratégia interpretativa para *Synthesize Qualitative Data* (SQD) no campo da educação. A meta-etnografia compara e analisa textos, criando novas interpretações no

processo (Noblit & Hare, 1988 p. 9). A meta-etnografia, ao contrário da meta-análise de Glass, McGaw e Smith (1981), é interpretativa e não agregativa (Tondeur et al., 2012, p. 136), pelo que comparando e analisando os resumos das várias investigações, foram criadas novas interpretações (Atkins et al., 2008). Esta síntese interpretativa, com uma abordagem holística, utilizou como referencial teórico-metodológico a teoria fundamentada nos dados ou *Grounded Theory*, numa perspetiva construtivista (Charmaz, 2006). As principais etapas deste estudo estão descritas na Tabela 1.

A estratégia de identificação e recolha do *corpus* (fase 1) consistiu na recomlha dos dados disponibilizados na base de dados da plataforma de Registo Nacional de Teses e Dissertações (RENATES) da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Os resumos foram identificados na base de dados utilizando os seguintes critérios: Grau académico, doutoramentos em Portugal; Ano de conclusão, 2016; Área disciplinar, Educação; Estado do trabalho, Concluído.

Tabela 1. Descrição do processo de realização da meta-etnografia

(Fase 1) Estratégia de pesquisa do *corpus*		Pesquisa na plataforma de Registo Nacional de Teses e Dissertações (RENATES) da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Grau académico: doutoramentos em Portugal; Ano de conclusão: 2016; Área disciplinar: Educação; Estado do trabalho: Concluído.
(Fase 2) Avaliação e seleção do *corpus*		Avaliação e seleção do *corpus* realizada com base nos critérios de inclusão presentes na Tabela 2.
(Fase 3) Abordagem de síntese	*Leitura dos resumos (a)*	Os resumos foram lidos e foi realizada uma análise de conteúdo com base numa grelha de análise constituída por duas dimensões: *Conteúdo da investigação* (3.1) e *Forma de produção* (3.2) e respetivas categorias.
	Determinação da relação entre os resumos (b)	Pesquisa da relação entre as características das investigações descritas nos resumos e a área de estudo.
	Tradução (c)	Foi elaborada uma interpretação fundamentada nos dados.

Baseado em: Atkins et al., 2008; Noblit & Hare, 1988; Tondeur et al., 2012.

Posteriormente, foi efetuada a recolha dos resumos, utilizando o URL do depósito dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), presente na base de dados. Esta recolha foi complementada, sempre que necessário, com uma pesquisa nos repositórios das respetivas universidades ou utilizando a *World Wide Web*. A recolha de dados foi efetuada de forma eletrónica, a base de dados e os resumos foram importados diretamente para, respetivamente, uma folha de cálculo e folhas de textos para posterior análise evitando perdas ou erros no processo de transferência (Gall, Borg & Gall, 2003). Na base de dados da plataforma RENATES, foram identificados 141 resumos, a 1 de abril de 2018. No entanto, não foi possível localizar dois destes resumos e outros três tiveram de ser transcritos por estarem disponíveis apenas em formato de papel.

Para a avaliação e seleção do *corpus* (fase 2) foram utilizados os critérios da Tabela 2.

Tabela 2. Critérios de avaliação e seleção do *corpus* e resultados

Questão	Sim	Não	Não claro
Corresponde ao resumo de uma tese de doutoramento?	141	-	-
Defesa em 2016?	141	-	-
Estabelecimento representado no CRUP?	124	12	5
Resumo disponível?	122	2	-
Curso “em educação” ou CE?	104	18	-
Os objetivos ou perguntas de partida estão explícitos?	103	-	1
O desenho metodológico é explícito?	89	8	7
Amostra está claramente descrita?	81	10	13
Os resultados/ contributos da investigação estão explícitos?	100	-	4

Baseado no: *Critical Appraisal Skills Programme*, 2018.

Pela avaliação e seleção do *corpus* foram excluídos 17 resumos de teses não defendidas em estabelecimentos representados no CRUP: 12 da Universidade Lusófona de Humanidades

e Tecnologias e 5 realizadas no estrangeiro e registadas em Portugal, sem indicação do estabelecimento português de reconhecimento.

Foram, também, excluídos 18 resumos devido a um foco insuficiente no objetivo principal deste estudo: 15 realizados no estrangeiro e reconhecidos sem a indicação do curso nem da especialidade e 3 por terem a especialidade em *Ensino e Divulgação das Ciências* da FCUP.

Após uma análise mais aprofundada foram identificados alguns aspetos que não foram incluídos em vários resumos, mas que não foram suficientes para a sua exclusão com base nos critérios de avaliação e seleção do *corpus* identificados na Tabela 2. Por exemplo, em 15 dos 104 resumos, a metodologia utilizada na investigação não estava explícita e em 23 resumos os atores envolvidos não estavam claramente descritos.

Na fase "leitura dos resumos" (Fase 3a), o objetivo foi o de tomar conhecimento do conteúdo ou das evidências relativamente: aos temas/assuntos ou problemas da investigação realizada e aos procedimentos metodológicos utilizados. Para a sua consecução foi elaborada uma grelha de análise constituída por duas dimensões: *Conteúdo da investigação* (3.1) e *Forma de produção* (3.2) e respetivas categorias.

Para determinar as relações entre as características das investigações descritas nos 104 resumos (Fase 3b) foi utilizada a análise de conteúdo.

Posteriormente, (Fase 3c) para a análise e interpretação dos dados, foi utilizada a *Grounded Theory* na perspetiva construtivista de Charmaz (2006). Charmaz recomenda que o processo de codificação para análise de dados seja realizado em pelo menos duas etapas: a codificação inicial e a focada. Na codificação inicial, foram estudados cuidadosamente os dados e conceptualizadas as ideias através de códigos. Na codificação focada foram separadas, classificadas, sintetizadas, integradas e organizadas grandes quantidades de dados, com base no código mais significativo e/ou mais frequente, com o objetivo de conceptualizar o material empírico. Para o processo de análise, foram considerados dois critérios (Charmaz, 2006): o cenário, que verifica se a teoria se ajusta à história das Ciências da Educação, e a relevância, que permite avaliar se a teoria é relevante como estrutura analítica que interpreta as relações entre as características da investigação realizada no âmbito das teses de doutoramento defendidas, em 2016, em universidades representadas no CRUP.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Conteúdo da investigação

O conteúdo das investigações realizadas foi identificado com base em duas categorias distintas: a área de estudo em que se insere (3.1.1) e o tema em estudo (3.1.2).

3.1.1. Áreas de estudo

As teses de doutoramento em CE, defendidas ou reconhecidas, em 2016, em Portugal, podem ser agrupadas em 18 áreas de estudo diferentes (Gráfico 1). As áreas de estudo em que mais investigações foram realizadas foram: *Desenvolvimento curricular* (n=15); *Supervisão e Formação de Professores e Formadores* (n=14); *TIC na Educação* (n=12) e *Administração, Políticas Educativas e Liderança* (n=11).

Estas 18 áreas de estudo apresentam uma grande dispersão pelos 12 estabelecimentos de ensino superior (Gráfico 2). No entanto, destaca-se o *Desenvolvimento curricular* com uma grande concentração na Universidade de Aveiro (n=10) e a *Didática da Matemática* na Universidade de Lisboa (n=5). As universidades de Lisboa e do Minho são os estabelecimentos com maior variedade de áreas de estudo.

3.1.2. Temas em estudo

Os temas em estudo são muito diversificados em todas as áreas de estudo (Tabela 3).

Como temas presentes em várias áreas de estudo, destacam-se: a "*avaliação de políticas e programas*" presente em Administração, Política Educacional e Liderança, Avaliação em Educação, Desenvolvimento Curricular, Didática da Educação Física e Desporto e Supervisão, Formação de Professores e Formadores; a "*formação inicial*" presente em Avaliação em Educação, Didática da Educação Física e Desporto e Supervisão, Formação de Professores e

Formadores; o "*desenvolvimento profissional e profissionalidade*" presente em Desenvolvimento Curricular, Psicologia da Educação e Supervisão, Formação de Professores e Formadores.

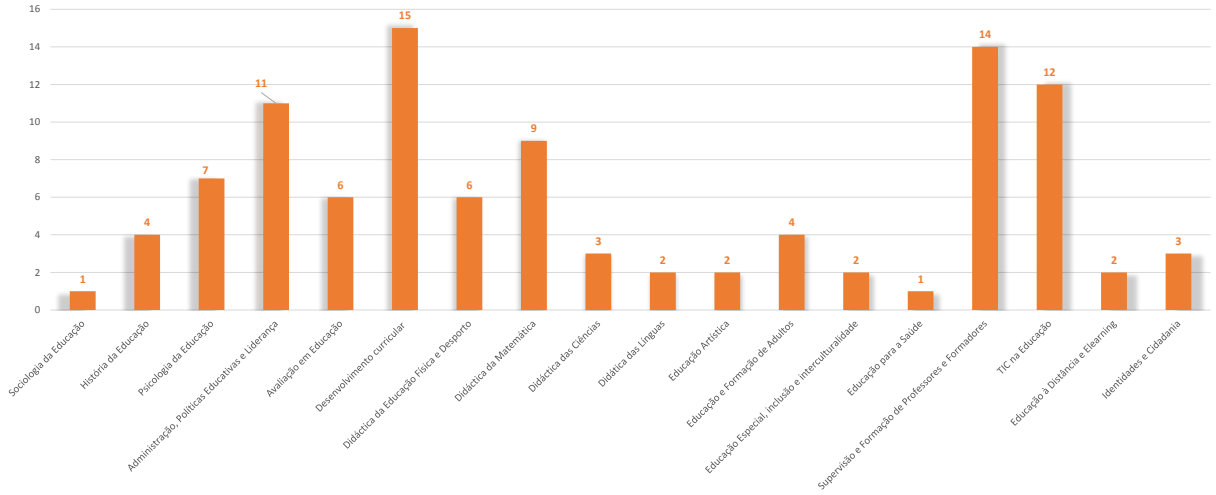


Gráfico 1. Áreas de estudo das investigações

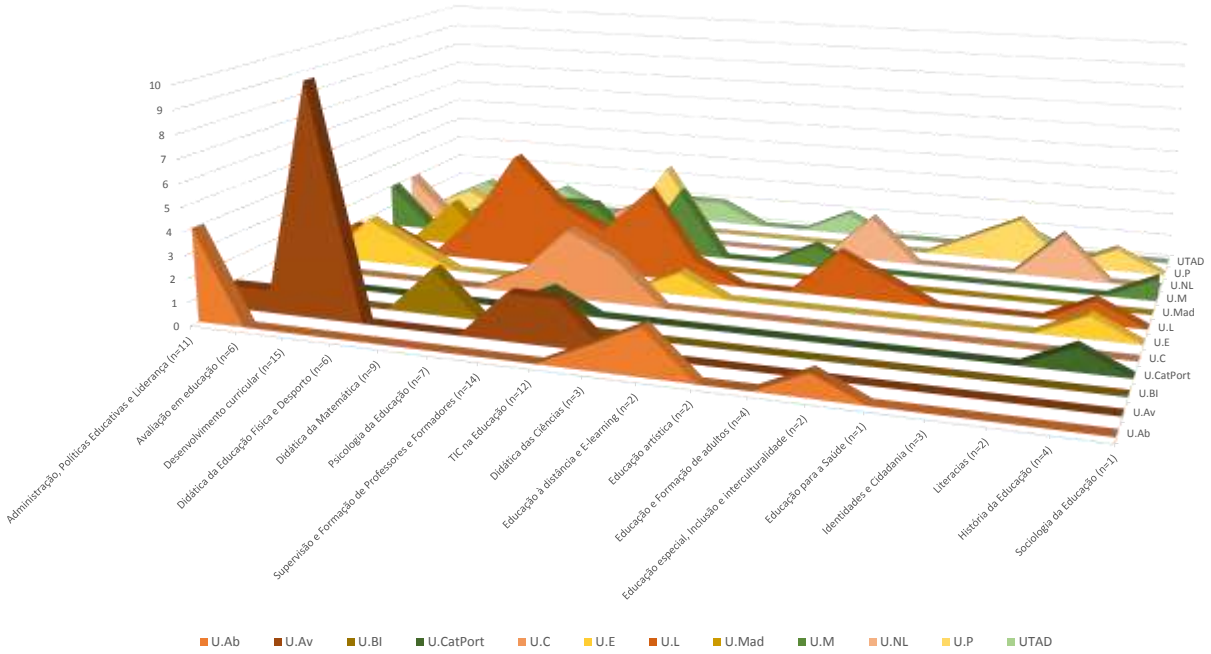


Gráfico 2. Áreas de estudo das investigações por estabelecimento de ensino superior

Tabela 3. Temas em estudo nas áreas com 3 ou mais investigações

Área de estudo	Temas em estudo	Área de estudo	Temas em estudo
Administração, Política Educacional e Liderança	A liderança como uma força multifuncional; Autoavaliação das escolas; Avaliação institucional do ensino superior; Desenvolvimento do ensino superior privado; Direitos dos alunos em contexto escolar; Políticas públicas: o ensino técnico profissionalizante; Liderança e clima da organização; Liderança e plano tecnológico de educação; Liderança e resultados escolares; Mudanças governamentais e políticas nos sistemas de ensino superior, processo de Bolonha e a Nova Gestão Pública (NGP); Políticas Educativas: Iniciativa Novas Oportunidades.	Avaliação em educação	Avaliação externa das escolas e autoavaliação; Avaliação de programas: avaliação externa das escolas; Autonomia em estudantes de doutoramento; Avaliação de programas: formação inicial de professores; Avaliação de desempenho docente; Avaliação de desempenho docente: instrumento de observação de aulas.
Desenvolvimento Curricular	Agenda de educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente; Aprendizagem de uma terceira língua; Avaliação de programas: criatividade no ensino superior politécnico; Avaliação dos alunos no ensino superior; Dificuldades de leitura e escrita; Discursos sobre os desenhos do currículo na sociedade de informação; Intervenção socioeducativa; Metas do ensino médio e expetativas educativas dos alunos; Perspetiva CTS através do ensino por pesquisa; Poesia na formação de professores; Práticas de leitura em alunos do ensino superior (1.º ciclo); Programas de Matemática e manuais escolares; Promoção da educação intercultural; Recursos do ensino da Física; Visão de formadores de professores sobre profissionalidade.	Didática das Ciências	Ensino experimental das Ciências; formação de professores; Atividades práticas no 1.º ciclo; Formação inicial de professores – Metaciência; História da Ciência.
Didática da Educação Física e Desporto	Avaliação de um programa de intervenção; *Bullying*, estudo transcultural; Currículo e estilos de vida; Formação inicial de professores e atividade física; Programa de treino; Valores e motivação para a atividade desportiva.	Didática da Matemática	Aplicação das orientações curriculares; Aprendizagem de parâmetros em funções; Criatividade matemática; Estratégias e erros em tarefas de cálculo mental; Etnomatemática; Pensamento algébrico (n=2); Práticas de avaliação; Práticas de professores.

Educação e Formação de Adultos	Impacto e caracterização das práticas dos CEFA; Educação de jovens e adultos – PROEJA; Formação profissional e situações de trabalho; Parcerias, escolas-empresas.	História da Educação	Políticas escolares de saúde; Jesuítas e prática missionária de educação; Neocolonizadores; escola colonial; História da Pedagogia Social.
Identidades e Cidadanias	Educação de jovens e adultos; Impacto das atividades académicas; Papel da escola na educação moral e cívica.	Psicologia da Educação	Conceções de Aprendizagem e Decisões Curriculares; Criatividade e ensino da dança; Educação pré-escolar em contexto hospitalar; Excelência profissional; Literatura infantil como recurso pedagógico; Pensamento crítico; Perceções fase à educação inclusiva.
Supervisão, Formação de Professores e Formadores	Abandono nos programas de formação de professores; Adequação da formação inicial; Avaliação de desempenho docente e desenvolvimento profissional; Avaliação do Programa Todos a Aprender; Clima de sala de aula; Construção de teorias práticas de educadores de infância; Desenvolvimento da identidade profissional; Desenvolvimento profissional docente; Ensino das Ciências e TIC; Integração das TIC na formação inicial; Modelo de formação inicial, supervisão pedagógica e inovação curricular; Perceções sobre as questões estruturais da Educação Física: implicações; Ser professor; Supervisão em enfermagem (prestadores de cuidados).	TIC na Educação	Avaliação de *software* educacional; Curso à distância no ensino superior; *E-learning* no ensino superior; Impacto do Programa brasileiro “um computador por aluno”; Implementação de TIC em escolas; Implementação de TIC em grandes e PMEmpresas; Avaliação dos programas “um computador por aluno” e “e.escolinha”; Projetos com TIC; Quadros interativos multimédia; Recursos educativos digitais; Tecnologias de apoio na educação inclusiva; Utilização de Plataformas LMS.

3.2. Forma de produção

A forma de produção utilizada nas investigações realizadas no âmbito das teses de doutoramento em CE, defendidas ou reconhecidas em 2016, foi identificada com base em cinco categorias distintas: a abordagem metodológica (Tabela 4), o método de pesquisa ou a estratégia geral de investigação (Tabela 5), a técnica de recolha de dados (Tabela 6), os atores envolvidos (Tabela 7) e o contexto em que se realiza a ação educativa objeto de investigação (Tabela 8).

As investigações analisadas utilizam uma abordagem metodológica (Creswell, 2003) com predomínio de investigações qualitativas ou mistas, em que aparecem interrelacionados os dados qualitativos e quantitativos (Tabela 4). A abordagem exclusivamente quantitativa foi referida apenas em duas investigações. Em algumas investigações, o desenho metodológico foi considerado explícito, embora não esteja clara a abordagem metodológica adotada.

Tabela 4. Abordagem metodológica utilizada nas áreas com 3 ou mais investigações

Abordagem	Qualitativa	Quantitativa (n=2)	Mista	Não referida
Administração, Políticas Educativas e Liderança (n=11)	2	-	4	5
Avaliação em educação (n=6)	2	1	2	1
Desenvolvimento curricular (n=15)	5	-	3	7
Didática das Ciências (n=3)	2	-	1	-
Didática da Educação Física e Desporto (n=6)	-	-	1	5
Didática da Matemática (n=9)	5	-	-	4
Educação e Formação de Adultos (n=4)	3	-	-	1
História da Educação (n=4)	-	-	-	4
Identidades e Cidadanias (n=3)	1	-	1	1
Psicologia da Educação (n=7)	2	-	2	3
Supervisão e Formação de Professores e Formadores (n=14)	7	-	2	5
TIC na Educação (n=12)	3	-	5	4

Os métodos de pesquisa mais utilizados são o estudo de caso/multicasos e a investigação-ação (Tabela 5). Os estudos etnográficos (n=4), quasi-experimentais (n=3), longitudinais (n=3) e (auto)biográficos (n=2) são raros. Os estudos comparativos estão relacionados com estudantes estrangeiros ou portugueses que estudam contextos estrangeiros para comparação com o português.

Tabela 5. Método de pesquisa utilizado nas áreas com 3 ou mais investigações

Método	Estudo de caso/ multicasos	Estudo etnográfico	Estudo (auto)biográfico	Investigação-ação	Quasi-experimental	Estudo longitudinal	Estudos comparativos
Administração, Políticas Educativas e Liderança (n=11)	11	-	-	-	-	-	2
Avaliação em educação (n=6)	5	-	-	-	1	-	-
Desenvolvimento curricular (n=15)	10	1	-	6	1	-	1
Didática das Ciências (n=3)	2	-	-	1	-	-	-
Didática da Educação Física e Desporto (n=6)	3	-	-	2	1	-	1
Didática da Matemática (n=9)	5	-	-	4	-	-	-
Educação e Formação de Adultos (n=4)	3	-	1	-	-	-	-
História da Educação (n=4)	4	-	-	-	-	-	-
Identidades e Cidadanias (n=3)	1	-	-	1	-	1	-
Psicologia da Educação (n=7)	7	-	-	-	-	-	-
Supervisão e Formação de Professores e Formadores (n=14)	10	2	1	1	-	1	2
TIC na Educação (n=12)	10	1	-	1	-	1	1

As técnicas de recolha de dados mais utilizadas são o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, a observação e a investigação documental (Tabela 6), sendo que estas

técnicas são utilizadas de forma conjugada para triangulação de dados. Outras técnicas são a técnica *Delphi* e a investigação de recursos digitais.

Tabela 6. Técnica de recolha de dados utilizada nas áreas com 3 ou mais investigações

Técnica	Inquérito por questionário	Inquérito por entrevista	Inquérito por focus grupo	Aplicação de testes ou escalas	Observação	Investigação de registos vídeo/áudio	Investigação documental	Etnografia	Outro
Administração, Políticas Educativas e Liderança (n=11)	7	6	1	-	1	-	5	-	-
Avaliação em educação (n=6)	5	3	1	1	1	-	3	-	-
Desenvolvimento curricular (n=15)	8	9	1	1	3	1	7	1	-
Didática das Ciências (n=3)	1	1	-	-	2	-	1	-	-
Didática da Educação Física e Desporto (n=6)	4	1	-	1	2	1	-	-	1
Didática da Matemática (n=9)	2	6	-	1	4	2	5	-	-
Educação e Formação de Adultos (n=4)	1	3	-	-	1	-	2	-	-
História da Educação (n=4)	-	-	-	-	-	-	3	-	-
Identidades e Cidadanias (n=3)	1	1	-	1	1	-		-	-
Psicologia da Educação (n=7)	4	4	-	2	1	-	1	-	-
Supervisão e Formação de Professores e Formadores (n=14)	7	9	3	-	3	2	6	2	1
TIC na Educação (n=12)	5	7	2	-	3	-	2	1	4

Dos atores envolvidos nas diferentes investigações destacam-se os alunos, formandos (adultos) e estudantes do ensino superior, bem como professores e gestores/coordenadores (Tabela 7). São referidos ainda outros atores, tais como idosas, enfermeiros, médicos e outros profissionais não relacionados com as escolas, e outras fontes, como revistas e recursos digitais.

Tabela 7. Atores envolvidos nas investigações das áreas com 3 ou mais investigações

Atores	Alunos	Estudantes/ formandos	Professores	Pessoal não docente	Gestores/ coordenadores	Famílias	Legislação /Programas	Relatórios	Diário de bordo/ produções escritas	Outros
Administração, Políticas Educativas e Liderança (n=11)	2	2	5	-	6	1	1	2	-	2
Avaliação em educação (n=6)	-	2	3	-	1	-	-	1	-	3
Desenvolvimento curricular (n=15)	2	4	8	-	3	-	1	-	3	4
Didática das Ciências (n=3)	-	1	1	-	-	-	1	-	-	
Didática da Educação Física e Desporto (n=6)	2	1	2	-	-	-	-	-	-	3
Didática da Matemática (n=9)	5	-	4	1	1	1	-	-	-	
Educação e Formação de Adultos (n=4)	-	3	-	-	-	-	-	-	-	
História da Educação (n=4)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Identidades e Cidadanias (n=3)	-	2	1	-	1		-	-	-	
Psicologia da Educação (n=7)	2	1	4	-	-	1	1	-	-	2
Supervisão e Formação de Professores e Formadores (n=14)	1	5	11	-	6		2	3	-	2
TIC na Educação (n=12)	3	2	7	-	5		1	-	-	1

O contexto empírico das investigações é predominantemente o contexto escolar (Tabela 8). No entanto, aparecem outros cenários tais como: empresas (grandes e PME), hospital e a imprensa escrita.

Tabela 8. Contexto empírico das investigações nas áreas com 3 ou mais investigações

Contexto empírico	Estrangeiro	Ens. Sup.	Ens. Sec.	Ens. Básico	Escolas / AE	Pré-Escolar	Outro
Administração, Políticas Educativas e Liderança (n=11)	4	4	4	3	2	-	1
Avaliação em educação (n=6)	1	1	-	-	4	-	-
Desenvolvimento curricular (n=15)	5	5	3	4	1	-	2
Didática das Ciências (n=3)	-	1	-	2	-	-	-
Didática da Educação Física e Desporto (n=6)	3	1	1	2	1	-	1
Didática da Matemática (n=9)	2	-	1	7	-	1	-
Educação e Formação de Adultos (n=4)	1	-	-	1	2	-	2
História da Educação (n=4)	2	-	-	-	3	-	-
Identidades e Cidadanias (n=3)	-	1	-	1	1	-	-
Psicologia da Educação (n=7)	1	1	-	2	-	1	3
Supervisão e Formação de Professores e Formadores (n=14)	6	7	-	1	4	1	1
TIC na Educação (n=12)	4	4	-	1	5	-	2

A análise dos dados relativos às várias categorias analisadas na dimensão "forma de produção" permite identificar os desenhos metodológicos mais característicos na investigação em CE, mas, salvo pequenas especificidades, sem grande relação específica à área de estudo.

4. CONCLUSÃO

A análise dos dados revelou que as investigações, realizadas em 2016 no âmbito das teses de doutoramento em CE, abordam uma grande diversidade de áreas de estudo que investigam temas transversais, predominantemente centrados na escola e na forma escolar. Nestas investigações predomina apenas uma parte da comunidade educativa, alunos e professores. O pessoal não docente e as famílias, atores também muito importantes no processo educativo, estiveram quase ausentes das investigações.

Esta diversidade de áreas de estudo parece perspetivar a pluridisciplinaridade reclamada. Avanzini (1986), citando Piaget, refere "que a colaboração entre disciplinas ou entre sectores heterogéneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de forma a que haja... um enriquecimento mútuo" e, posteriormente, abre caminho para uma "etapa superior… transdisciplinar, que se não limita a obter interações ou reciprocidades em investigações especializadas, mas situa essas conexões no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre disciplinas" (Avanzini, 1986, p. 485).

Relativamente aos procedimentos metodológicos utilizados, os dados revelam a existência de um conjunto de métodos de investigação predominantes, sem relação específica à área de estudo e a utilização de técnicas de recolha de dados de forma conjugada para triangulação de dados. Nos métodos mais utilizados destacam-se o estudo de caso/multicasos e a investigação-ação e nas técnicas sobressai o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, a observação e a análise documental.

A nível metodológico, estas investigações analisam as práticas e as situações dos fenómenos educativos, tornando invisíveis as fronteiras entre as áreas de estudo, e permitem diferentes olhares a partir de sistemas de referência distintos e, assim, uma leitura plural dos objetos em estudo. Esta posição metodológica parece perspetivar o programa teórico-metodológico preconizado por José Alberto Correia (1998) que recorria a uma multiplicidade de "discursos científicos" e a uma multirreferencialidade que não era cumulativa, mas interpelativa (Correia,1998 p. 121) e propunha que as ambiguidades constituintes das CE não fossem encaradas como perturbações ou défices epistemológicos, que as afastavam de um ideal de cientificidade, mas fossem consideradas riscos inerentes ao exercício de uma atividade crítica suscetível de se tornar numa vantagem acrescida (Correia, 1989, p. 189).

A pluridisciplinaridade (Avanzini, 1986) e a multirreferencialidade (Correia, 1998) das CE deve ser encarada como a sua característica intrínseca e uma vantagem acrescida e não como

uma fragilidade ou um patamar inferior da utopia do seu projeto unificador a nível teórico e metodológico.

REFERÊNCIAS

Amado, J. (2011). Ciências da Educação: que estatuto epistemológico?. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* Extra-série, 45-55. Consultado em http://hdl.handle.net/10316.2/5339

Atkins, S., Lewin, S., Smith, H., Engel, M., Fretheim, A., & Volmink, J. (2008). Conducting a meta-ethnography of qualitative literature: lessons learnt. *BMC medical research methodology*, *8*(1), 21.

Avanzini, G. (1986). O desenvolvimento das Ciências da Educação. In G. Mialaret & J. Vial, *História Mundial da Educação IV*. Porto: Rés.

Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.

Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2003). *Educational Research: an introduction* (7ª Ed.) Nova Iorque: Longman.

Glass, G., McGaw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications

Mialaret, G. (1999). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras.

Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative studies. Newbury Park, California: Sage Publications. DOI: https://doi.org/10.4135/9781412985000

Nunes, A. S. (1972). Materiais de uma experiência pedagógica: sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais. *Análise Social*, *9*(35/36), 790-856. Consultado em http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224261097I3lEN9kj2Qz22KE2.pdf

Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, *59*(1), 134-144.

198. ESTUDO DO PERFIL UNIVERSITÁRIO NA DIMENSÃO INTEGRAL, ENTRE UMA UNIVERSIDADE PORTUGUESA E BRASILEIRA

Rubia Fonseca[1], Amâncio Carvalho[2], Joaquim Escola[3], Armando Loureiro[4]

[1]Doutoranda em Ciências da Educação – UTAD (PORTUGAL), rubiasalf@yahoo.com.br
[2]Doutor, Professor Adjunto – UTAD (PORTUGAL), amancioc@utad.pt
[3]Doutor, Professor Auxiliar – UTAD (PORTUGAL), jescola@utad.pt
[4]Doutor, Professor Auxiliar – UTAD (PORTUGAL), aloureiro@utad.pt

Resumo

A educação deve ter como centro os estudantes, e conhecer melhor o aluno, para melhorar a sua formação integral. Para tal, o presente trabalho tem como objetivo analisar o perfil de estudo de estudantes de uma Universidade Portuguesa e de uma Universidade Brasileira, comparando-os entre si. O método utilizado foi o estudo descritivo-correlacional, transversal e de abordagem quantitativa, com uma amostra de conveniência de 1240 estudantes (533 da Universidade Portuguesa e 707 da Universidade Brasileira). Na recolha de dados utilizou-se um questionário de autopreenchimento. A análise dos dados foi realizada com recurso ao *software Statistical Package for the Social Sciences*. Verificou-se que a maioria dos estudantes era do sexo feminino (53,7% e 55.9%, respetivamente), e enquadrava-se no grupo etário dos 19-20 anos (43,5% e 36,2%). Porém, enquanto a maioria dos estudantes portugueses se mantinha financeiramente através de mesada da família (59,2%), a maioria dos estudantes brasileiros possuía uma atividade académica (45,3%). A maior proporção de estudantes portugueses lia 2 livros extracurriculares por ano (22,3%), enquanto a maior proporção de estudantes brasileiros lia 4 a 6 livros extracurriculares por ano (29,2%). A preferência de leitura da maioria dos estudantes dos dois países eram os livros de ficção (60,2% e 57,6%, respetivamente). O maior grupo de estudantes portugueses e de estudantes brasileiros estudava fora da sala de aula 1 hora por dia (27,3% e 26,1%, respetivamente). Os estudantes brasileiros despendiam mais tempo de estudo fora da sala de aula do que os estudantes portugueses (*Mann-Whitney*: $p < 0,014$). Estes resultados poderão ajudar a definir melhor as estratégias de ensino-aprendizagem dos docentes das duas instituições de ensino.

Palavras-chave: formação integral, estudantes universitários, perfil, estudo autónomo.

Abstract

Education should focus on the students, and better know the student, to improve their comprehensive (integral) education. With the objective of analyzing the study profile of students from a Portuguese University and a Brazilian University, comparing them to each other. Methods: A descriptive-correlational, cross-sectional, quantitative study with a convenience sample of 1240 students (533 from the Portuguese university and 707 from the Brazilian University). A self-filling questionnaire was used to collect data. Data analysis using the *Statistical Package for the Social Sciences software*. Results: The majority of the students were female (53.7% and 55.9%, respectively), and were in the 19-20 age group (43.5% and 36.2%). However, while the majority of Portuguese students were financially supported by family allowances (59.2%), the majority of Brazilian students had an academic activity (45.3%). The highest proportion of Portuguese students read 2 extracurricular books per year (22.3%), while the highest proportion of Brazilian students read 4 to 6 extracurricular books per year (29.2%). The reading preference of the majority of the students of the two countries was the books of fiction (60,2% and 57,6%, respectively). The largest group of Portuguese students and Brazilian students studied outside the classroom 1 H per day (27.3% and 26.1%, respectively). Brazilian students spent more time

studying outside the classroom than Portuguese students (*Mann-Whitney*: p <0.014). These results may help to better define the teaching-learning strategies of the teachers of the two educational institutions.

Key words: integral training, university students, profile, autonomous study.

1. INTRODUÇÃO

A obtenção do diploma de curso superior é uma meta para grande parte dos jovens como se pode notar no crescimento das taxas de inscrição no Ensino Superior (ES) em Portugal. De acordo com a Pordata (2017), o crescimento do número de inscritos permitiu a gradual qualificação da população portuguesa, tendo a percentagem de população residente com um grau superior aumentado de 0.5% em 1960 (49.065 indivíduos) para 12% em 2011 (1.244.742 indivíduos).

Ainda fazendo menção à Pordata (2014), a população residente em Portugal no ano de 2014 era de cerca de 10,4 milhões, tendo como população residente de 15 e mais anos com ensino superior 16.5% e, em 2015, 17.1%. O número de alunos diplomados era de 72.906 e o total dos que efetuaram a matrícula pela primeira vez no ES foi de 104.255. Destes, 46.120 eram homens e 57.518 mulheres, demonstrando mais uma vez a permanência deste quadro de ascensão das mulheres na história dos alunos no ES em Portugal.

No Brasil, em 2004, a parcela de jovens de 18 a 24 anos no ES era de 32,9% e cresceu para 58,5% em 2014, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), na Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2015. Segundo dados do IBGE (2014), no Brasil, o sistema de Educação Superior ampliou-se expressivamente nos últimos anos, gerando mudanças significativas não somente na dinâmica de funcionamento das instituições de ensino superior (IES), mas também no perfil dos estudantes que nelas ingressam (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral & Dias, 2012). Em termos de quantidade de estudantes, a Educação Superior brasileira era a maior da América Latina e a quinta maior do mundo em 2010, com 6,7 milhões de matrículas (UNESCO, 2011). O sistema chegou a registar um total de 2.391 instituições (87,4% privadas e 12,6% públicas) e 7.305.977 alunos de graduação matriculados em cursos presenciais e a distância no ano de 2013. No atual cenário da Educação Superior brasileira, no censo de 2014, quanto ao gênero, a maior participação é feminina, que corresponde a 54,7% dos ingressantes, 55,5% dos estudantes matriculados e 59% dos concluintes (INEP, 2014). A idade modal dos estudantes matriculados é de 21 anos nos cursos de graduação presenciais e 32 anos nos cursos a distância. No Brasil, em média há 2,5 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública em cursos presenciais. Mais de 3,1 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 82,4% ingressaram em instituições privadas. O País tem projetos que facilitam o acesso de alunos e professores à educação superior, ajudando a melhorar a qualidade do ensino.

A partir desse quadro, encontra-se uma diversidade de contextos que, por sua vez, permitem aos estudantes diferentes experiências. Ingressar na universidade acarreta grandes e novos desafios afetivos, cognitivos e sociais. Os anos que os estudantes passam na universidade são importantes, tanto para o desenvolvimento pessoal, quanto para a formação profissional, refletindo no desenvolvimento da própria sociedade onde irão atuar quando graduados. Dada essa diversidade, é importante conhecer qual é o perfil universitário do século XXI. Como estabelece a UNESCO (2011), “os alunos não são o objeto da educação, mas sujeitos com direito a uma educação que potencie ao máximo o seu desenvolvimento como pessoas, e lhes permita inserir-se e influir na sociedade em que estão imersos” (p. 10). As exigências de qualificação profissional e de aprendizagem contínua (Jenschke, 2003; Soares, 2000), somadas à expansão e à democratização do acesso ao Ensino Superior (Ministério da Educação, 2007) têm estimulado o ingresso de um número cada vez maior de estudantes nas universidades. Como consequência disso, constata-se a heterogeneidade dos estudantes universitários em termos de idade, classe social , procedência geográfica e competências de estudo (Macedo, Trevisan, Trevisan & Macedo, 2005; Soares, 2002; Zago, 2006). Ao mesmo tempo que se observa a ampliação do sistema de educação superior, verifica-se a necessidade de apoio e orientação aos universitários, no decorrer de seus anos de formação, a fim de facilitar sua aprendizagem, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial (Almeida & Soares, 2004). Nesse sentido, surge o interesse em conhecer em maior profundidade as competências de estudo, dos alunos (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Os estudos de Nardelli e colaboradores (Nardelli et al., 2013) afirmam que poucas vezes, durante a formulação do processo ensino-aprendizagem, dados relativos aos alunos têm sido considerados relevantes; porém, a criação de um perfil do ingressante pode ajudar a universidade no estabelecimento de políticas que interfiram positivamente na vida do estudante, bem como proporcionar subsídios para uma melhor interação entre professor-aluno e para o processo de ensino-aprendizagem. Os estudos de Sarriera e colaboradores (Sarriera, Paradiso, Schultz & Howes, 2012) também apontaram para a importância da identificação das características pessoais e institucionais para a melhor integração dos alunos nos seus contextos universitários. Para o perfil de competências de estudo, Silva e Silva (2015) defendem que a criação de estratégias institucionais que favoreçam os hábitos de estudo dos estudantes é fundamental para melhorar o desempenho acadêmico no ES. Segundo Mendez (1999), os métodos de estudo são considerados como um utensílio vantajoso para aqueles estudantes que o utilizam, os quais os podem ajudar a aperfeiçoar os seus resultados escolares, ao mesmo tempo que podem aprender e criar objetivos, a planificar as suas atividades e distribuir seu tempo. No mesmo seguimento, competência de estudo, designada na literatura como "study skills", tem sido objeto de específica atenção por parte de pesquisadores na área da Educação e na Psicologia Educacional (Almeida, 2002; Credé & Kuncel, 2008). Essas competências (de estudo) são definidas por Credé e Kuncel (2008) como a capacidade de apropriação das estratégias de estudo e método que o aluno tem, capacidade de gestão de tempo e de outros recursos, visando responder questões acadêmicas.

Para se compreender as competências de estudo no ensino superior, há que se colocar o estudante como centro do seu processo de aprendizagem e como ator principal. É nesse sentido que Zimmerman (2000; 2008) e Zimmerman e Martinez-Pons (1988), percursores da teoria da autorregulação, colocam como centrais os processos de autorregulação da aprendizagem, definindo-os como autodirecionados e de crenças pessoais que possibilitam ao estudante transformar competências cognitivas em competências de desempenho. Veiga Simão (2004) define a autorregulação da aprendizagem como o processo em que o aluno estabelece metas que se misturam com suas expectativas, desenvolve estratégias para alcançá-las, criando condições para que se efetive a aprendizagem.

Porém, espera-se que os estudantes sejam capazes de mostrar pensamento crítico e reflexivo sobre os conteúdos abordados que vão para além da sua mera memorização e reprodução. Estas mudanças, em termos quantitativos e qualitativos, exigem um aumento na quantidade de tempo que os estudantes devem dedicar às tarefas académicas (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2016). Uma vez que cada estudante frequenta diversas unidades curriculares em simultâneo, que devem ser completadas em apenas alguns meses, o tempo que deve ser investido em trabalho académico é bastante maior num período reduzido de tempo. A gestão do tempo assume, assim, um papel muito importante no sucesso académico (Garrido & Prada, 2016). Um recurso definido na literatura como sendo relevante ao nível do planeamento eficaz de vida é a gestão de tempo, por ser considerada uma dimensão fundamental como um componente independente. Por isso, é importante ter presente a importância de gerir o tempo numa perspectiva de planificação do futuro a curto e longo prazo (Smith, 1999). Só nas sociedades conscientes da importância económica do tempo é que se tem a noção de que *tempo é dinheiro*; daí resulta que o tempo é considerado um recurso escasso, sempre tido em conta e utilizado com muito cuidado, diligência e planeamento (Di Pietro, 2014). O tempo constitui um recurso muito particular, com características únicas, não se pode comprar, alugar, armazenar ou fabricar, tratando-se de um bem de consumo imediato que, em simultâneo, não pode deixar de ser utilizado. Na verdade, a passagem do tempo escapa totalmente ao controle e a única coisa que podemos controlar é a forma como o utilizamos e gerimos (Garrido & Prada, 2016).

Ler poderá constituir a competência académica mais importante que um estudante tem que aprender a dominar (Garrido & Prada, 2016). É enfatizado por Kopke Filho (1997) que até mesmo no momento da leitura poderão ser utilizados os fatores/estratégias de autorregulação, na qual a utilização das estratégias metacognitivas de leitura ocorrem antes (planejamento), durante (monitoramento) e após (avaliação), visando possibilitar uma melhor compreensão das informações que se está adquirindo. Prates (2011), em seus estudos sobre competências de estudos nos universitários, concluiu que há necessidade de se encontrar melhores métodos para alcançar os universitários que carregam uma falta de vontade de estudar e repensar o processo educacional para que os estudantes não sejam preparados para acumular informações, mas para a maturidade.

Os estudantes do ensino superior desconhecem muitas vezes as regras de funcionamento das instituições que escolheram, desconhecem os cursos e o seu planeamento curricular,

enfrentando novas disciplinas e uma diversidade de métodos de avaliação (Pinheiro, 2003). Na atual Sociedade da Informação e do Conhecimento é importante aceder, analisar e utilizar a informação de forma adequada. Para isso, segundo as diretrizes do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), é necessária uma série de competências e habilidades relacionadas com a pesquisa, avaliação, gestão, uso e difusão da informação (Lopes & Pinto, 2011; Pinto, 2010, 2011, 2012). As dificuldades dos estudantes universitários no uso e gestão de informação é uma realidade presente nos nossos dias. Acumulam muitos dados, mas não sabem como estruturar e interrelacionar o conhecimento. De acordo com Read para que um aluno da universidade seja bem-sucedido na aprendizagem académica, deve ser capaz de interpretar e compreender a informação escrita, de ter raciocínios abstratos, de refletir e de generalizar conceitos, de colocar questões e esclarecer dúvidas, bem como expor conhecimentos oralmente, por escrito e de forma numérica (Read, 1999, citado em Santos, 2000). Cabe destacar que se entende por competência de estudo a capacidade do estudante em se apropriar de alguns recursos como, por exemplo, estratégias e métodos de estudo e capacidade de gestão de tempo, com o objetivo de realizar as tarefas acadêmicas (Credé & Kuncel, 2008). Robbins e colaboradores (2004) acrescentam que as competências de estudo são comportamentos que estão diretamente relacionados com um desempenho produtivo e determinante do sucesso acadêmico.

No dizer de Ferreira e colaboradores (2001, p. 8), “a educação universitária deve promover o desenvolvimento de competências académicas, cognitivas e pessoais. Estas competências devem ser promovidas através de atividades curriculares e extracurriculares, tendo em vista a preparação dos alunos para a vida ativa, considerando as coordenadas histórico-socio-culturais e geográficas em que vivem”. Ainda segundo os mesmos autores (Ferreira et al., 2001, p. 8) a Universidade deve encarar o “sucesso académico dos seus estudantes para além dos resultados obtidos em cada disciplina, devendo tomar isso em consideração desde o 1.º ano dos seus cursos”. Ao reduzir o sucesso académico dos estudantes às suas classificações curriculares torna-se, muitas vezes, o desenvolver competências nos alunos em apenas reproduzir informação, o que conduz a enfatizar pouco a preparação dos estudantes para que possam, no futuro, se integrarem em ambientes profissionais e sociais. Zabalza (2004) destaca como função do Ensino Superior a qualificação de pessoas, integrando na formação superior as dimensões que o estudante pode desenvolver e regular como consequência das próprias experiências e aponta os seguintes caminhos formativos: a) aprender a aprender, b) aprender a fazer, c) aprender a ser, d) aprender a (con)viver. Na atualidade, a universidade é considerada uma *Multipurpose University*, de acordo com os documentos da OCDE (1981, citado por Oliveira, 2006), permitindo não só a reprodução de conhecimento, mas igualmente a criação, a difusão e a inovação.

Segundo Maestro (2014), os acadêmicos deste século, nativos da geração Y (nascidos entre 1980 a 2000), têm mais facilidade em lidar com tecnologias, ditam as regras, têm ideias inusitadas, inovam, porém nada os satisfaz, são imediatistas e de pouca paciência. Nesse contexto estão os universitários de hoje: criativos e em constante busca pelo conhecimento, também característica do mercado de trabalho atual. Nunca se produziu tanto conhecimento como nesta era, e somente estarão no mercado aqueles que detêm de conhecimento. Maestro (2014) ressalta ainda as mudanças no mercado de trabalho, apontando a forte ascensão na prestação de serviço e não mais na agricultura e nas fábricas, a exemplo do início do século passado, mostrando que no mundo pós-industrial o trabalho não é mais como obrigação opressora, mas, sobretudo, como um prazer criativo e estimulante. Educar é um ato complexo, onde não se pode menosprezar o fato de que o aluno é o objeto de estudo, este também com todo o seu contexto, sua vivência e complexidade e diante de tais, a educação deve levar em consideração as dimensões deste ser em sala de aula. Há, portanto, a necessidade dos universitários aprenderem a utilizar estratégias de estudo e de aprendizagem no sentido de promover a sua aprendizagem e como decorrência, obter o sucesso acadêmico (Carelli & Santos, 1998; Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005). É no âmbito desta problemática que este estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre o perfil de estudos, dos estudantes universitários das duas universidades dos dois países (Brasil e Portugal), participantes no estudo.

1.1. Metodologia

Desenvolveu-se um estudo comparativo, transversal, de abordagem quantitativa (Fortin, Côté, & Filion, 2013). A amostra incluiu 1240 alunos que frequentavam 10 cursos (Biologia, Ciências do Desporto, Comunicação e Multimédia, Educação Básica, Enfermagem, Engenharia

Civil, Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, Engenharia Informática, Línguas, Literatura e Cultura e Psicologia) de uma Universidade de Portugal e uma Brasileira, que estavam presentes no momento de recolha de dados e aceitaram participar no estudo. Estabelecemos como critérios de seleção, ser aluno dos cursos selecionados e frequentar o 1.º, 2.º ou 3.º ano dos mesmos.

Para a recolha de dados, foi aplicado um questionário de autopreenchimento, com questões abertas e fechadas, de escolha múltipla, com questões abertas construídas e validadas para o efeito, através de um teste-piloto. A primeira parte incluía um conjunto de questões de caracterização sociodemográfica e a escala de Graffar (1956), e a última integra questões acerca do estudo autónomo.

Antes da aplicação do questionário foi realizado um pedido de autorização para a realização do estudo à comissão de ética das duas universidades, que nos deram o seu parecer favorável (n.º 7/2016) Portugal e plataforma Brasil (n.º 1.901.179). De seguida, foi agendada por *email* a recolha de dados com os professores de cada um dos cursos. A investigadora deslocou-se às salas de aula, tendo informado os estudantes sobre o objetivo do estudo, e realizada a entrega e recolha dos questionários em sala de aula. Para o tratamento dos dados utilizou-se o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0 para *Windows*, no qual foi construída uma base de dados e os mesmos foram editados. Recorremos à estatística descritiva, utilizando as frequências absolutas e relativas, a média e o desvio-padrão da idade e à estatística inferencial com os testes não paramétricos de χ^2, *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*. O nível de significância adotado foi de 5% (Marôco, 2014).

1.1.1. Resultados

O perfil sociodemográfico abrangeu as variáveis sexo, grupo etário, estado civil, coabitação em tempo de aulas, tipo de habitação, meio de deslocação para a universidade, manutenção financeira, nível socioeconómico (NSE), curso e ano frequentado pelo estudante. Do total da amostra (n=1240), sendo da universidade portuguesa (n= 533) e da universidade brasileira (n=707), a maioria dos estudantes era do sexo feminino (54,9%). A maior parcela dos alunos inquiridos enquadrava-se no grupo etário dos 19-20 anos (39,4%), o mínimo foi de 17 anos e o máximo 56 anos, ou seja, estamos perante estudantes relativamente jovens que ambicionam adquirir conhecimentos e que procuram uma melhor qualidade de vida, ou condição financeira. Sobre o estado civil, 94,1% eram solteiros e 95.0% não tinham filhos. Salienta-se que 6,6% dos estudantes viviam sozinhos e quanto à coabitação dos alunos em tempo de aulas, verificamos que 47,5% residem com os amigos numa casa/apartamento (46,3%), mantidos pela família através de mesada (41,8%), embora 41,2% assegurassem a sua manutenção financeira através de bolsa de estudo ou atividade acadêmica. A maioria dos estudantes do presente estudo é pertencente à classe média alta (46,7%). No que diz respeito à deslocação dos estudantes para a universidade, a maioria deslocava-se de transporte público (autocarro/ônibus) (37,1%) e 36,5% deslocavam-se a pé.

Tabela 1. Perfil sociodemográfico dos estudantes por universidade e total da amostra (%)

Variáveis/Categorias	Brasil		Portugal		Total da amostra	
	Fi	fr	Fi	fr	Fi	fr
Sexo						
Feminino	**55,9**	**311**	**53,7**	**246**	**54,9**	**557**
Masculino	44,1	394	46,3	285	45,1	679
Grupo etário						
17-18 A	25,2	177	25,7	137	25,4	314
19-20 A	**36,2**	**254**	**43,5**	**232**	**39,4**	**486**
21- 22 A	17,4	122	21,4	114	19,1	236
≥23 A	21,2	149	9,4	50	16,1	199
Estado civil						
Solteiro	**90,5**	**637**	**98,9**	**525**	**94,1**	**1162**
Casado	8,0	56	0,9	5	4,9	61
Divorciado	1,6	11	0,2	1	1,0	12
Cohabitação						
Com os pais	29,0	204	19,7	105	25,0	309
Com o conjuge	10,1	71	2,6	14	6,9	85
Como os familiares	18,6	131	7,9	42	14,0	173

Com os amigos	**37,8**	**266**	**60,3**	**321**	**47,5**	**587**
Sozinho	4,5	32	9,4	50	6,6	82
Tipo de habitação						
Casa apto mantido pela família	**37,0**		**58,7**	**308**	**46,3**	**566**
Casa apto mantido pelo próprio aluno	**258**14,6		16,0	84	15,2	186
Residência da Universidade	102		11,2	59	23,5	288
Pensão ou hotel	32,8	229	1,3	7	2,0	24
Casa de familiares ou outros	2,4	17	12,8	67	13,0	159
	13,2	92				
Meio de deslocação						
A pé	**44,7**	**334**	21,8	116	36,5	450
Boleia/carona	6,6	46	12,4	66	9,1	112
Autocarro	33,9	237	**41,4**	**220**	**37,1**	**457**
Veículo motorizado	10,6	74	23,5	125	16,2	199
Bicicleta	1,1	8	0,8	4	1,0	12
Taxi	0,1	1	0,2	1	0,2	2
Manutenção financeira						
Atividade acadêmica	**45,3**	**315**	**35,8**	**190**	41,2	505
Trabalho com contrato	17,4	121	2,5	13	10,9	134
Empréstimo bancário	3,7	26	0,8	4	2,4	30
Mesada da família	28,6	199	59,2	314	**41,8**	**513**
Poupança	5,0	35	1,7	9	3,6	44
NSE						
Classe alta	5,1	32	7,7	41	6,3	73
Média alta	41,0	259	**53,6**	**285**	**46,7**	**544**
Média	**46,8**	**296**	32,7	174	40,4	470
Média baixa	7,0	44	6,0	32	6,5	76
Baixa	0,2	1	0	0	0,1	1
Curso						
1.Biologia	9,1	64	11,6	62	10,2	126
2.Ciências do desporto	7,1	50	12,0	64	9,2	114
3.Comunicação e Multimédia	5,8	41	7,5	40	6,5	81
4.Educação Básica	7,5	53	7,1	38	7,3	91
5.Enfermagem	**23,2**	**164**	14,3	76	**19,4**	**240**
6.Engenharia Civil	10,0	71	2,4	13	6,8	84
7.Engenharia Eletrotécnica	2,8	20	4,3	23	3,5	43
8.Engenharia Informática	15,1	107	**21,0**	**112**	17,7	219
9. Línguas	3,3	66	4,5	24	7,3	90
10. Psicologia	10,0	71	15,2	81	12,3	152
Ano do Curso						
1.º ano	**41,6**	**294**	**50,3**	**268**	**45,4**	**562**
2.º ano	37,5	265	24,0	128	31,7	393
3.º ano	20,8	147	25,7	137	22,9	285
Total	100	706	100	533	100	1240

Fonte: Dados da Pesquisa

Relativamente à questão "***Fora de sala de aula em média quantas horas faz de estudo diário?***", a grande maioria da amostra em estudo respondeu 1 hora de estudo (26,6%), logo seguido pelo grupo de estudantes que assinala estudar 2h/dia (24,4%). Na categoria de maior número de horas de estudo diário (mais de 5h/dia), apenas se enquadravam 2,9% dos estudantes. Este cenário repete-se nas duas universidades, com o maior grupo de estudantes tanto na universidade brasileira (26,1%), como na universidade portuguesa (27,3%), a assinalar que em média estudam 1Hh/dia, sendo a proporção da categoria "mais de 5h/dia" de novo a que obteve menores percentuais, respetivamente, 2,4% e 3,5%.

No estudo comparativo do tempo de estudo dos alunos entre as universidades dos dois países, o teste *Mann-Whitney* revelou diferenças estatísticas muito significativas ($p \leq 0{,}014$), sendo que a média de ordenação da universidade brasileira (611,69) foi mais elevada do que a da universidade portuguesa (573,70), significando que os estudantes brasileiros estudam mais tempo fora da sala de aula. Na comparação das proporções de estudantes das duas universidades enquadrados nas diferentes categorias de tempo de estudo (opções de resposta) também se observaram diferenças estatísticas muito significativas (χ^2: $p \leq 0{,}007$), sendo que a proporção de estudantes da universidade brasileira que se enquadram na categoria de 3 horas

é superior à da universidade portuguesa (21,2% *versus* 13,4%), ou seja, os estudantes brasileiros estudam durante mais tempo.

Na questão ***quantos livros leem por ano?***, a maior percentagem dos alunos da universidade portuguesa são dos que lêem 2 livros por ano (22%), embora em segundo lugar a maior percentagem é um dado alarmante, sendo dos alunos que não lêem nenhum livro por ano (20,6%) em relação aos alunos da universidade brasileira a maior percentagem são dos que lêem de 4 a 6 livros por ano. No teste *T-Student* apareceram diferenças altamente significativas (T= p ≤ 0,000), onde na universidade portuguesa a média de ordenação foi de (3,77), e na universidade brasileira a média de ordenação foi de (6,28) demonstrando uma leitura maior.

Quando questionados sobre ***Que tipo de livro lê?***, verificou-se o seguinte:

No tipo de livro de ficção (χ^2 p≥ 0,352) não houve diferenças estatísticas significativas.

No tipo de livro de autoajuda houve diferenças estatísticas altamente significativas (χ^2 p≤ 0.000), registando-se na universidade brasileira mais 9,4 casos que o esperado.

No tipo de livro de não ficção houve também diferenças estatísticas altamente significativas (χ^2 p≤ 0.000), onde na universidade brasileira aparecem mais 7,2 casos que o esperado.

Quanto aos alunos que assinalaram que não lêem **nenhum tipo de livro** houve também diferenças estatísticas altamente significativas (χ^2 p≤ 0.000), verificando-se na universidade portuguesa mais 6,65 casos que o esperado. Analisando a estatística descritiva, o tipo de livro mais escolhido, tanto na universidade portuguesa (60,2%) como na brasileira(57,6%), foi o tipo de **ficção.**

Tabela 2. Perfil de estudo dos estudantes por universidade e total

Variáveis/Categorias	Brasil	Portugal	Total (%)
Quantos livros lê por ano:			
Zero livros por ano	3,0	**21,0**	11,2
1 livro por ano	9,6	15,2	12,2
2 livros por ano	18,8	**22,3**	20,4
3 livros por ano	14,9	14,1	14,6
De 4 a 6 livros por ano	**29,2**	17,0	**23,7**
7 ou mais livros por ano	24,1	10,5	18,0
Qual tipo de livro mais lê:			
Literatura de ficção (romances/contos/poesias)			
Não	42,4	39,8	41,3
Sim	**57,6**	**60,2**	**58,7**
Livros de autoajuda			
Não	**74,8**	**94,9**	**83,5**
Sim	25,2	5,1	16,5
Literatura de não ficção (ensaios/biografias/ciências)			
Não			
Sim	**57,3**	**76,9**	**65,7**
	42,7	23,1	34,3
Nenhum			
Não	**92,1**	**79,2**	**86,5**
Sim	7,9	20,8	13,5
Quantas horas de estudo diário faz fora da sala de aula:			
Menos de 1 hora			
1 hora	18,4	24,0	20,8
2 horas	**26,1**	**27,3**	**26,6**
3 horas	24,7	24,0	24,4
4 a 5 horas	21,2	13,4	17,8
Mais de 5 horas	7,1	7,9	7,5
	2,4	3,5	2,9

Estudos realizados têm demonstrado a autorregulação como um aspecto decisivo para o desempenho melhor e consequente sucesso acadêmico dos estudantes universitários (Lindner & Harris, 1993; Pintrich, Smith, Garcia & Mckeachie, 1993). Porém, as pesquisas têm revelado que os estudantes ingressam na universidade com poucas competências para assumirem uma abordagem mais profunda na sua aprendizagem e para autorregular o seu estudo de forma eficaz (Almeida et al., 2009; Pintrich & Zusho, 2002).

2. CONCLUSÕES

Tendo em conta os objetivos delineados para este estudo e analisando os resultados obtidos, podemos retirar um conjunto de conclusões que passamos a descrever de seguida.

Quanto ao perfil dos alunos que frequentam a universidade portuguesa e que participaram neste estudo, pode considerar-se ser um estudante do sexo feminino, pertence ao grupo etário de 19 a 20 anos, coabita com amigos numa casa/apartamento mantido pela família, recebe mesada da família e pertence ao NSE médio-alto, pelo que a universidade aparenta ser um espaço elitista. Relativamente ao perfil dos estudantes que frequentavam a universidade brasileira em estudo, pode considerar-se do sexo feminino, pertencente ao grupo etário de 18 a 19 anos, coabita com os colegas numa casa/apartamento mantido pela família, porém, sua manutenção financeira é proveniente de bolsa de estudos e/ou atividade acadêmica e pertence ao NSE classe média.

Os estudantes da amostra brasileira despendem, em média, mais tempo em estudo fora da sala de aula e lêem mais livros do que os estudantes portugueses. No que respeita ao tipo de livro de leitura, os alunos das duas universidades prefeririam mais a ficção.

Os resultados obtidos poderão contribuir para que os docentes que lecionam possam ficar a conhecer melhor os seus estudantes e adequar melhor as suas estratégias de ensino-aprendizagem, melhorando o processo de ensino-aprendizagem, o sucesso acadêmico dos estudantes, bem como o incentivo à leitura e estudo. Neste mundo global em que vivemos e com a proposta da internacionalização e mobilidade, este estudo oferece um recorte, uma breve visão das semelhanças e diferenças sociodemográficas e de competências de estudo entre dois países.

REFERÊNCIAS

Almeida, L.eandro (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e educacional*, *6*(2), 155-165.

Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri. E & S. Polydoro. S. (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação,* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Almeida, L., Guisande, A., Pereira, A., Joli,C., Donaciano, B., Mendes, T., & Ribeiro, M (2009). Escala de competências de estudo (ECE-SUP): fundamentos e construção, In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4282-4292). Braga: CIEd Editora.

Almeida, L., Marinho- Araújo, C., Alberto, A., & Dias, D. S. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação do Ensino Superior, 17*(3), 899-920.

Carelli, M. J. G., & Santos, A. A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicología Escolar e Educacional, 2,* 265-278.

Credé, M., & Kuncel, N.(2008). Study Habits, Skills, and Attitudes: The Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science, 3*(6), 425-453.

Di Pietro, W. (2014). Time punctuality and economic performace. *Journal of Social Sciece Studies, 1*(2), 136-145. doi:10.5296/jsss.v1i2.5232

Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação Acadêmica em estudante do 1.º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF, 6*(1), 01-10.

Fortin, M., Côté, J. & Filion, F.(2013). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Garcia-Marques, L., & Garcia-Marques, T. (2016). Pensamento crítico: Antes de se aprender a testar ideias é preciso aprender a ter ideias. In M. V. Garrido & M. Prada (Coord).

Manual de competências académicas: da adaptação à universidade à excelência acadêmica (pp. 223-244). Lisboa: Edições Sílabo.

Garrido, M. V., & Prada, M. (coord) (2016). *Manual de competências académicas: da adaptação à universidade à excelência acadêmica*. Lisboa: Edições Sílabo.

Graffar, M. (1956). Une methode de classification sociale d'échantillons de population. *Courrier, 6*(8), 455-459.

Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (2015). Consultado em dezembro, 2016, em http://www.ibge.gov.br/home/.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2014). *Censo da educação superior: Resumo técnico.* Consultado em dezembro, 2016, em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf.

Jenschke, B. (2003). A cooperação internacional: desafios e necessidades da orientação e do aconselhamento em face das mudanças mundiais no trabalho e na sociedade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4*, 35-55.

Kopke Filho, H. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional, 1*(2/3), 59-67. Consultado em http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a07.pdf.

Lindner, R. W., & Harris, B. (1993). Self-regulated learning: its assessment and instructional implications. *Educational Research Quatertly, 16*, 29-37.

Lopes, C., & Pinto, M. (2010). IL-HUMASS – Instrumento de avaliação de competências em literacia da informação: um estudo de adaptação à população portuguesa (Parte I). In *10.º Congresso de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas,* Guimarães. Lisboa : BAD. Consultado em janeiro, 2017, em http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/200.

Macedo, A. R., Trevisan, L, Trevisan, P.,& Macedo, C. (2005). Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, 13*(47), 127-148.

Maestro, V. (2014). *Palestra trata do perfil universitário no século XXI.* Consultado em novembro, 2016, em http://uaumais.com.br/palestra-trata-do-perfil-universitario-no-seculo-xxi/.

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics.* Pêro Pinheiro: Report Number.

Méndez, F.(1999). *Aprender a estudar*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Ministério da Educação (2007). *O plano de desenvolvimento da educação: Razão, princípios e programa.* Consultado em novembro, 2016, em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf.

Nardelli, G. G., Gaudenci, E., Garcia, B., Carleto, C., Gontijo, L., & Pedrosa, L. (2013). Perfil dos alunos ingressantes dos cursos da área da saúde de uma universidade federal. *REAS, 2*(1), 3-12.

Oliveira, J. B. (2006). *Aprendizagem auto-regulada, envolvimento e ganhos académicos em estudantes do ensino superior.* Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro. Consultado em setembro, 2016, em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4752/1/2007001149.pdf.

Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior.* Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade de Coimbra. Consultado em novembro 2016, em http://hdl.handle.net/10316/988. Acesso.

Pinto, M. (2010). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher o education: a selfassessment approach. *Journal of Information Science*, *38*(1), 86-103.

Pinto, M. (2011). An approach to the internal facet of information literacy using the IL-HUMASS survey: design of the IL-HUMASS survey. *Journal of Academic Librarianship, 37*(2), 145-154.

Pinto, M. (2012). Information literacy perceptions and behaviour among history students. *Aslib Proceedings, 64*(3), 304-327.

Pintrich, P. R. *et al.* (1993). Reability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53*, 801-813.

Pintrich, P., & Zusho (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.

PORDATA (2014). *Base de Dados Portugal contemporâneo.* Consultado em janeiro, 2017, em http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Alunos+Matriculados+do+Ensino+Superior-74..

PORDATA (2017). *Base de Dados Portugal contemporâneo.* Consultado em janeiro, 2017, em http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Alunos+Matriculados+do+Ensino+Superior-74.

Prates, E. A. R. (2011). *Estudo de validade da escala de competência em estudo – ECE-SUP (S&H) pela correlação com a motivação de universitários*. Tese de mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba.

Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin , 130*(2), 261-288.

Santos, L. T. (2000). *Vivencias académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano.* Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga. Consultado em dezembro, 2016, em http://hdl.handle.net/1822/206.

Sarriera, J. C., Paradiso, A., Schutz, F., & Howes, G. (2012). Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13*(2), 163-172.

Silva, K. R. X., & Silva, D. B. (2015). Estratégias de autorregulação da aprendizagem no curso de educação física do UNIABEU Centro Universitário. *Gestão & Sociedade: Revista de Pós-Graduação da Uniabeu, 4*(1), 56-71.

Smith, J. (1999). Life planning: Antecipating future life goals and managing personal development. In J. Brandtstadter & R. Lerver (Eds.), *Action & self-development: Theory and research through the life span* (pp. 223-257). Thousand Oaks, CA: Sage.

Soares, D. H. P. (2000). As diferentes abordagens em orientação profissiona". In M. D. Lisboa & D. H. P. Soares (Eds.), *Orientação profissional em ação: Formação e prática de orientadores* (pp. 24-47). São Paulo.

Soares. M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade, 23*(81), 143-160.

UNESCO (2011). Institute for Statistics. Global Education Digest: Comparing education statistics across the world. Quebec: Author. Consultado em agosto, 2016, em http://www.uis.unesco.org/Education/GED%20Documents%20C/GED-2011-Book-EN-web2.pdf.

Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1.º ano da universidade. *Pslcologia Escolar e Educacíonal, 9,* 195-202. Recuperado de http://www.abrapee.psc.br/9-2.pdf

Veiga Simão, A. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In L. Silva, M. Duarte, I. Sá & A. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas.* Porto Alegre: Artmed.

Zago, N. (2006). Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, *11*(32), 226-237.

Zimmerman, B. (2000). Attainment of self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future propects. *American Educational research Journal, 45*(1), 166-183.

Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284-290.

264. TENDÊNCIAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR, TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Alfredo Bravo Marques Pinheiro[1], Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro[2], Carlos Manuel Folgado Barreira[3], Maria da Piedade Vaz Rebelo[4], António Gomes Ferreira[5]

[1]Pós-doutorando em Ciências da Educação pela FPCEUC (PORTUGAL), alfredobravo1@yahoo.com.br
[2]Pós-doutoranda em Ciências da Educação pela FPCEUC (PORTUGAL), deuceny@yahoo.com.br
[3]Universidade de Coimbra FPCE (PORTUGAL), cbarreira@fpce.uc.pt
[4]Universidade de Coimbra FPCE(PORTUGAL), pvaz@fpce.uc.pt
[5] Universidade de Coimbra GRUPOEDE/CEIS20 (PORTUGAL), antonio@fpce.uc.pt

Resumo

A procura por um ensino de qualidade envolvendo a Educação Superior e a Educação Técnica e Tecnológica tem se tornado fator de constante desenvolvimento nessa área da Educação. Professores cada vez mais são impelidos a se especializarem quer nas matérias que tencionam ministrar, quer nas multitarefas a que estão submetidos, quer nas novas técnicas de ensino/aprendizagem. Os desafios que abarcam a docência, nomeadamente a Técnica e Tecnológica, por suas características ímpares, ainda trazem alguns preconceitos, seja por questões do sexo desses atores, majoritariamente masculina, seja por conta da identificação da profissão que exercem, por quanto entendem-se como profissionais liberais e não como professores, seja pela capacitação pedagógica, que carece de uma maior atenção.
Não diferente das demais instituições de ensino que se dedicam à formação profissional, tanto em nível técnico como superior, o Instituto Federal do Espírito Santo – IFES – Campus Cachoeiro de Itapemirim – ES, Brasil, mantém em seu quadro de profissionais uma gama de docentes que integram variada abrangência em termos de graduação, tempo de docência, tempo de docência no Instituto, idade e sexo. Em função desse cenário e com o intuito de avaliar e mensurar essa heterogeneidade, este artigo apresenta um recorte dos resultados de um estudo de caso, envolvendo 29 professores da área Técnica e Tecnológica, representando 55% da categoria, desenvolvido naquele IFES, onde foi utilizado um questionário como instrumento de recolha de dados, tencionando trazer algumas reflexões sobre o quanto essa diversidade reflete na *performance* desses professores e bem assim o grau de consciência dessa conjuntura.

Palavras-Chave: educação superior técnica e tecnológica, heterogeneidade, docência.

Abstract

The demand for quality in education involving Higher Education and Technical and Technological Education has become a constant development factor in this area of Education. Teachers are increasingly being encouraged to specialize in the subjects they intend to teach, in the multitasks to which they are subject, and in new teaching/learning techniques. The challenges of teaching, namely Technique and Technological, because of their unique characteristics, still bring some prejudices, either for the sex of these actors, mostly male, or because of the identification of the profession they perform, because they are understood as professionals and not as teachers, or for pedagogical training, which needs more attention.
The Federal Institute of Espirito Santo - IFES - Campus Cachoeiro de Itapemirim - ES, Brazil, maintains in its professional staff a range of professors who are not different from other educational institutions that dedicate themselves to professional training, both at a technical and higher level, integrate varied range in terms of graduation, time of teaching, time of teaching in the Institute, age and sex. Based on this scenario and with the purpose of evaluating and measuring this heterogeneity, this paper presents a study of the results of a case study, involving

29 teachers from the technical and technological area, representing 55% of the category, developed at that IFES. A questionnaire was used as an instrument of data collection, intending to bring some reflections on how much this diversity reflects on the performance of these teachers and also the degree of awareness of this conjuncture.

Keywords: higher technical and technological education, heterogeneity, teaching.

1. INTRODUÇÃO

No contexto da evolução dos paradigmas educacionais, têm sido desenvolvidos vários modelos que enfatizam a complexidade do ensino. Dentre eles, apresentamos como exemplo a proposta de Sacristán (2014), com quatro concepções considerando o ensino como uma prática profissional: ofício através dos saberes advindos da experiência; a aplicação da ciência; a arte; e o empenho moral. Considera-se, ainda, a proposta de Tardif (2007), que considera a prática docente orientada por padrões alicerçados nas concepções do ensino e da docência, caracterizada por quatro modelos de ação: a educação como arte; como técnica; como interação; e ação tradicional. Esses modelos reafirmam a complexidade do ensino e, mais, as multifunções necessárias ao professor para desempenhar sua profissão reivindicando que a formação desses profissionais seja suficientemente eficaz para controlar uma gama significativa de situações múltiplas e complicadas, tornando a formação de professores um grande desafio para a obtenção de uma educação de qualidade.

Com o objetivo de identificarmos os desafios que envolvem a docência no âmbito Técnico e Tecnológico, no que diz respeito aos preconceitos que envolvem questões como sexo dos professores, suas idades, tempo que atuam como professores, sua identificação profissional e, nomeadamente, sua capacitação pedagógica, procurou-se avaliar tais quesitos, tendo em mente que o IFES é detentor de uma heterogeneidade patente em relação às questões em foco.

Nesse sentido, apresentamos um recorte da pesquisa desenvolvida no ano de 2015 pelo autor, no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, no Campus de Cachoeiro de Itapemirim, tendo como instrumento de recolha de dados questionário de elaboração própria destinado aos professores da Instituição. Intentou-se a participação de todos os atores. Entretanto foram recolhidas 29 respostas que representaram 55% do dotal de docentes que atuavam na Instituição.

2. BARREIRAS TRADICIONAIS

Historicamente, sempre se verificou uma maior incidência masculina nos cursos de formação Técnica e Tecnológica. A própria experiência do investigador como professor da área em questão indica que, predominantemente, nos cursos de graduação no âmbito Tecnológico, a incidência de alunos do sexo masculino sempre foi maior, direcionando claramente, por consequência, a uma supremacia dos homens quando se pensa na docência nesta área.

O resultado do estudo de caso desenvolvido no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES campus Cachoeiro de Itapemirim corroboram a visão do investigador sobre o assunto, mesmo mantendo na amostra analisada, representantes dos professores que atuam em matérias não consideradas específicas.

A análise das respostas apresentadas no questionário aplicado aos professores evidencia que a docência no âmbito desta área é predominantemente realizada por homens, como inicialmente diagnosticado, representando 82,8% (cf. Quadro1).

Quadro 1. Sexo dos docentes

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino Feminino	24 5	82,8 17,2
Total	**29**	**100,0**

Fonte: elaboração própria

Os resultados não são surpreendentes pela desigualdade gritante entre homens e mulheres direcionados à docência e existe, em contrapartida, uma predominância significativa de mulheres nos cursos das ciências humana e sociais como Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia e Ciência Política e dos homens nos cursos das ciências exatas e não diferente, na educação Tecnológica. Entretanto, essa diferença vem caindo nos últimos anos e parece ser a tendência atual de mercado (MEC/INEP, 2015).

Poder-se-ia imaginar que a estrutura social brasileira patriarcal, predominante há muito tempo, direcionando o ensino das engenharias ao homem e das ciências humanas e sociais para a mulher, tenha responsabilidade direta sobre o resultado que se apresentou, dando a eles a primazia da docência da área Técnica e Tecnológica. Entretanto, mesmo com o passar dos anos, com a conscientização da igualdade de gênero na sociedade, em todos os ramos de trabalho e atividades remuneradas, ao analisar a idade média desses docentes, verificamos que não chega aos 38 anos (37,7%), portanto dentro das atuais concepções de igualdade.

Os dados relativos à idade dos professores que participaram no estudo, respondendo ao questionário, são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Idade dos docentes

Idade (anos)	Frequência	Percentagem	
26	1	3,4	3,4
28	1	3,4	6,9
30	1	3,4	10,3
32	2	6,9	17,2
33	2	6,9	24,1
34	4	13,8	37,9
35	2	6,9	44,8
36	1	3,4	48,3
37	2	6,9	55,2
38	1	3,4	58,6
39	1	3,4	62,1
42	3	10,3	72,4
43	1	3,4	75,9
46	1	3,4	79,3
48	1	3,4	82,8
49	1	3,4	86,2
50	1	3,4	89,7
51	1	3,4	93,1
53	1	3,4	96,6
59	1	3,4	100,0
Total	**29**	**100,0**	

Fonte: elaboração própria (2016)

Dentro desse contexto, ao distribuir a idade desses professores segundo o modelo de desenvolvimento profissional apresentado por Sikes (1992), no Quadro 3, constata-se que a idade de maior concentração está entre a faixa etária de 28 a 42 anos, com total de 69,0%.

Sikes (1992), em seu modelo de desenvolvimento profissional, considera de 28 a 32 anos a idade de transição, quando a vida pessoal passa por muitas modificações, e da idade de 33 até 40, época em que os docentes estariam na fase da maturidade, onde já podem ser considerados experientes, mas tendo ainda muitos anos de trabalho para que possam se afastar das atividades profissionais – seja como professor seja como profissional liberal. Ao compararmos os percentuais encontrados na investigação em causa e o modelo daquele autor, obter-se-á um percentual igual a 58,7%, ou seja, mais da metade dos professores está em plena fase de conhecimento, de produção e de capacidade plena para o exercício da função professor e de qualquer outra que almeje.

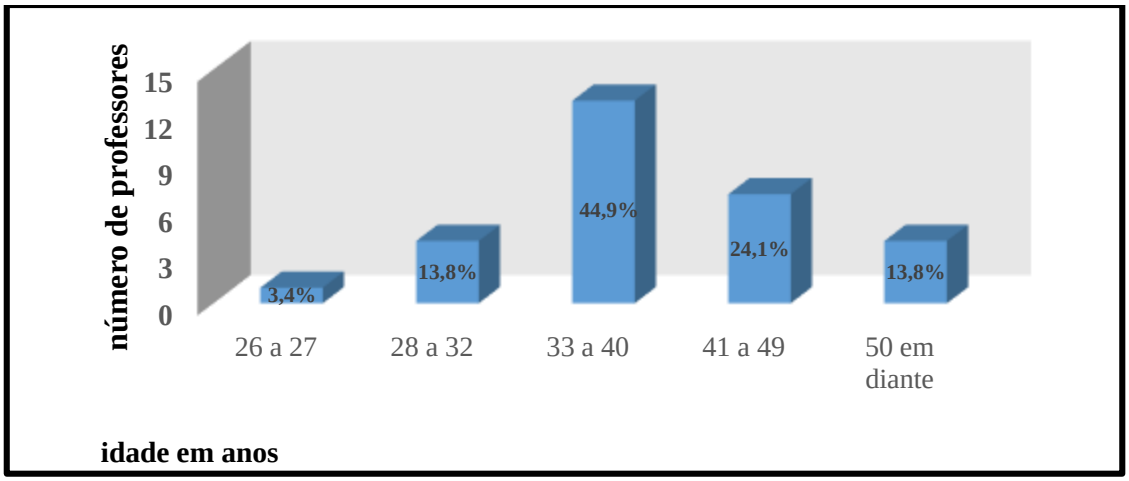


Gráfico 1. Distribuição da idade dos professores pelas fases do modelo de desenvolvimento profissional do professor Sikes (1992)
Fonte: Elaboração própria

Ainda na análise dos resultados advindos dos questionários respondidos, o tempo de docência dos professores demonstra uma heterogeneidade neste quesito (Quadro 3), porquanto apresentam variação que vai de 1 ano a 29 anos de docência.

Quadro 3. Anos de docência englobados

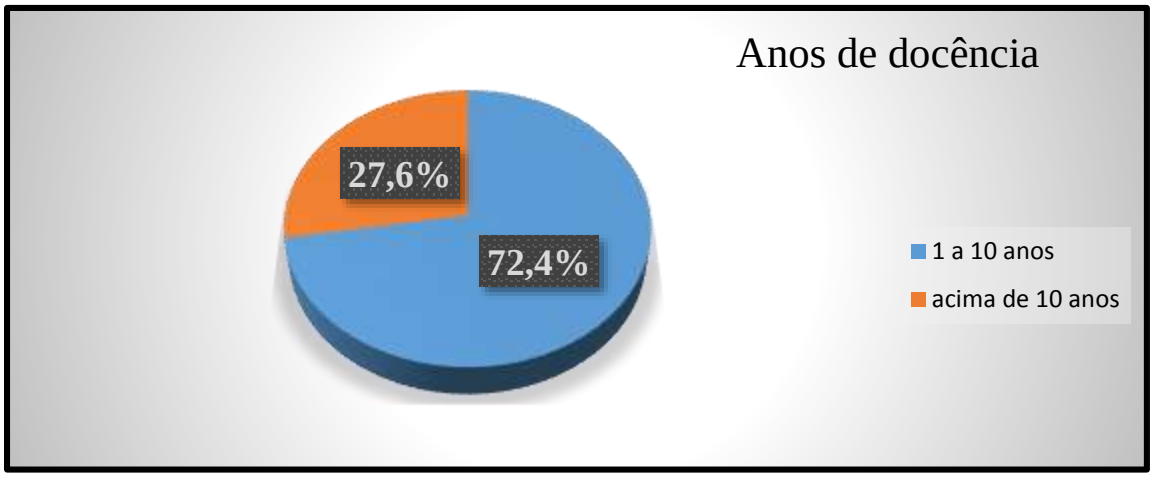
Anos de docência	Frequência	Percentagem	
Até 5 De 6 a 10 De 11 a 20 Mais de 21	10 11 6 2	34,5 37,8 20,6 6,9	34,5 72,4 93,1 100,0
Total	**29**	**100,0**	

Fonte: Elaboração própria

Podemos perceber que o tempo médio de docência dos professores não é muito alto, tendo em conta que 10 deles possuem até cinco anos e 11 docentes entre 6 e 10 anos. Levando-se em consideração os números apresentados, inferimos que 72,4% dos professores têm menos de 10 anos de docência. A média obtida é de 9,6 e o desvio padrão 7,397.

O Gráfico 2 permite uma melhor visualização dos dados obtidos.

Gráfico 2. Anos de docência englobados



Fonte: Elaboração própria dos autores

A análise dos dados (cf. Quadro 3 e Gráfico 2) entre a idade e os anos de docência torna-se relevante. Com efeito, e como foi referido, 72,4% dos professores têm até 10 anos de profissão. Esta fase é descrita por Huberman (1992) como de uma certa estabilização na carreira docente, embora as atividades desenvolvidas ainda irão influenciar, durante muitos anos, a vida de seus alunos.

Esta situação não pode deixar de ser vista como fator de preocupação, caso não tencionem dar maior atenção à formação que recebem, uma vez que, como docentes do Instituto no Campus Cachoeiro de Itapemirim, 7 dos participantes lecionam há apenas um ano na instituição – sendo a prevalência até 5 anos, com 22 docentes nesta faixa, representando 75,9% – mas variando de 1 ano a 9 anos o tempo de docência no IFES (cf. Quadro 4).

Quadro 4. Tempo de docência no IFES

Tempo de docência	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
1	7	24,1	24,1
2	3	10,3	34,5
3	6	20,9	55,2
4	2	6,9	62,1
5	4	13,8	75,9
6	2	6,9	82,8
7	1	3,4	86,2
8	3	10,3	96,6
9	1	3,4	100,0
Total	**29**	**100,0**	

Fonte: Elaboração própria

Neste contexto, importa referir que o IFES de Cachoeiro de Itapemirim passou a funcionar no ano de 2005, tendo, assim, apenas 10 anos de efetivo funcionamento. Se for considerado o início do ano de 2015, como base da coleta dos dados, e o ano de 2006 como o primeiro ano em que, efetivamente, se iniciou o período letivo, justifica-se o número máximo de 9 anos apontado nas respostas dos docentes daquele Instituto Federal.

3. DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

A profissão desses docentes foi um dado relevante diagnosticado. Embora 27 deles estejam em regime de tempo integral, com horas diárias de efetivo trabalho, que, pelas normas do Instituto, são impedidos de atuar como profissionais liberais dentro de suas especialidades, apenas 11 deles, equivalente a 37,9% (cf. Quadro 5), se declararam professores e 2 outros, professor e outra profissão. Todos os demais professores informaram como profissão a de sua formação da graduação.

Quadro 5. Profissão dos docentes do IFES

Profissão	Frequência	Percentagem	
Engenheiro elétrico	1	3,4	3,4
Engenheiro de minas	4	13,8	17,2
Técnico em informática	1	3,4	20,6
Geólogo (a)	3	10,3	31,0
Professor (a)	11	37,9	68,9
Engenheiro civil	2	6,9	75,8
Outro	5	17,2	93,2
Professor/Pedagogo	1	3,4	96,6
Professor/Engenheiro civil	1	3,4	100,0
Total	**29**	**100,0**	

Fonte: Elaboração própria

Em geral, a profissão de professor é sua fonte de renda e, como tal, sua identidade profissional e a formação inicial é apenas o referencial base de sua graduação. O mesmo não acontece com os professores da área Técnica e Tecnológica, onde a formação inicial é sua profissão, mesmo que não a exercendo ou esteja impedido, dependendo do caso, de exercê-la

como profissional liberal. Este dado está de acordo com resultados de outros estudos (e. g. Pimenta & Anastasiou, 2005), segundo os quais os professores do Ensino Superior das diversas áreas preferem ser identificados como profissionais autônomos, ou seja, como advogado, médico, administrador, pois entendem que o título de professor de Matemática, de Física ou qualquer outra especialidade parece inspirar uma identidade de menor importância (Pinheiro, Pinheiro, Barreira & Vaz-Rebelo, 2015). Esta situação constata-se também nos docentes dos cursos Técnicos e Tecnológicos que participaram da investigação, conforme podemos observar com clareza os dados representados no Gráfico 3.

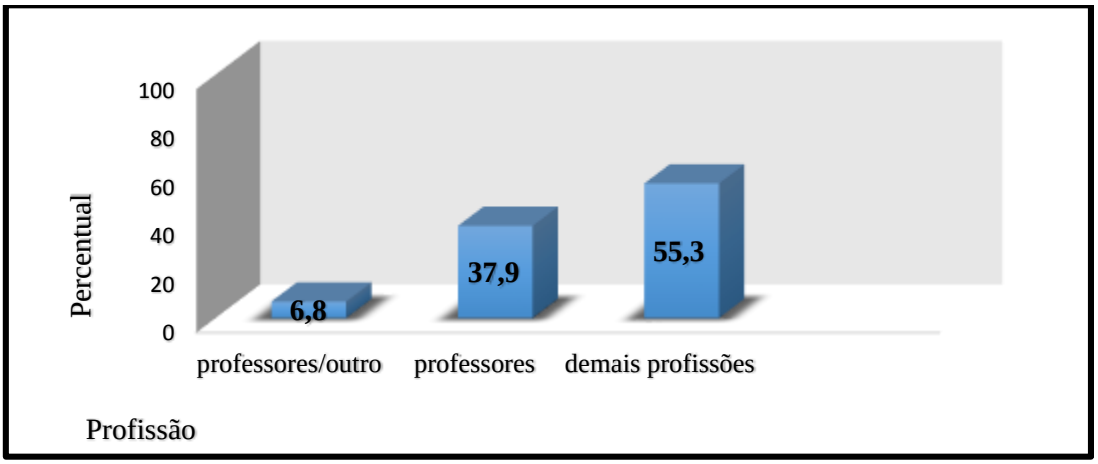


Gráfico 3. Profissão dos docentes do IFES
Fonte: Elaboração própria

4. DOCÊNCIA NO IFES – CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

A docência, de modo geral, tem atraído poucos adeptos no Brasil e não existe caminho diferente a não ser o de traçar uma tática para valorizar os professores. E não há tática de valorização que não inclua salários que sejam atrativos (Pinto, 2009). Entretanto, de maneira contrária da percepção geral da baixa remuneração percebida pelos docentes, apurou-se na pesquisa no Campus Cachoeiro de Itapemirim que a maior parte dos docentes está satisfeita com os salários percebidos.

Segundo o dados do INEP (2012), a maioria dos professores que trabalham na rede pública atuam em regime de tempo integral e aqueles que atuam nas instituições privadas são classificados como horistas. Isto cria a ideia de que os professores da rede privada precisam atuar em várias instituições, enquanto que a dedicação integral verificada nas instituições públicas é mais vantajosa. Assim, como resposta à afirmação com a qual discordaram de que "o salário baixo tem contribuído para imagem negativa dos professores (QP.2.1)" atingiu o índice de 62,1% enquanto os que concordaram com a afirmativa foi de 37,9% (Quadro 6).

Quadro 6. Distribuição dos percentuais das respostas dos professores do IFES (N= 29)

	DT	D	NSR	C	CT	T
QP.2.1. O salário baixo tem contribuído para imagem negativa dos professores	27,6	34,5	0,0	24,1	13,8	100,0
QP.2.2. Se tivesse que decidir de novo voltaria a escolher ser professor	3,4	0,0	10,3	44,8	41,5	100,0
QP.2.3 Sou professor por opção pessoal	0,0	3,4	6,9	44,8	44,8	100,0
QP.2.4 Ser professor é o que de melhor poderia acontecer comigo em termos profissionais	13,8	6,9	6,9	48,3	24,1	100,0
QP.2.5 Estou muito satisfeito com o meu trabalho	0,0	0,0	0,0	55,2	44,8	100,0

Fonte: Elaboração própria

Legenda:
DT= discordo totalmente; D = discordo; NSR= não sei responder; C= concordo; CT= concordo totalmente; T= total; N= número de respondentes.

Podemos perceber, no Quadro 6, que 86,3% dos participantes estariam dispostos a serem professores se tivessem que decidir de novo (QP.2.2), determinando uma vontade significativa de quererem continuar sua profissão. E mais, 89,7% declarou serem professores por opção pessoal (QP.2.3), ou seja, estão na profissão de educadores por vocação.

A análise desses dados corrobora que a maioria está satisfeita com sua profissão (72,4%), afirmando que ser professor foi o que de melhor lhes poderia acontecer profissionalmente (QP.2.4), o que, de certa forma, comprova que a opção por ser professor é pessoal. E, para além desta declaração de entusiasmo pela profissão, estes docentes asseveram categoricamente que estão bastante satisfeitos com o seu trabalho (QP.2.5), verificado no índice de 100% de concordância com esta assertiva.

5. CONCLUSÃO

Segundo os Relatórios Econômicos da OCDE Brasil de 2018, ampliar e melhorar o ensino profissional pode reduzir as lacunas na qualificação e coloca o Brasil com índices muito baixos em relação a outros países quando se fala em número de alunos no ensino médio em cursos profissionalizantes e técnicos. Por outro lado, os investimentos feitos nos Instituto Federais que indicam um caminho para a disponibilidade cada vez maior de vagas, obrigam, por outra feita, a uma capacitação cada vez mais apurada de seus docentes para que a mestria em seus alunos seja efetivamente atestada.

Confirmando o juízo da necessidade de se olhar com mais cuidado para a categoria, por agruparem respostas positivas com percentagens elevadas em relação às questões que dizem respeito à opção pessoal pela docência, ao fato de estarem satisfeitos com a profissão e com o trabalho desenvolvido, há que se dar uma resposta incontestavelmente firme para que as políticas de educação se voltem com maior atenção para a da educação que envolve a formação Técnica e Tecnológica.

Os desafios em ser professor em sua plenitude, em estar em sala de aula no cotidiano, em se desenvolverem enquanto profissionais e se tornarem competentes para o exercício da profissão, existem ao longo da carreira, sejam eles de cunho individual ou coletivo. Minorar as adversidades que se apresentam torna-se tarefa dificultosa enquanto os que elaboram as regras, normas, leis e diretrizes para educação não se derem conta da importância cada vez maior do segmento Técnico e Tecnológico.

Os princípios que devem reger a educação de modo abrangente e, mais especificamente, a área em questão, não podem ser relegados ao segundo plano e precisam ser levados em consideração no que tange à dimensão pessoal dos professores e seu crescimento profissional, aquando da concepção e implementação de políticas públicas envolvendo as questões da educação, da docência e dos docentes.

REFERÊNCIAS

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. Colecção Ciências da Educação (pp.31-65). Porto: Porto Editora.

INEP (2012). *Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2012*. Disponível em inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf.

OCDE (2018). *Relatórios econômicos OCDE Brasil 2018. Construindo um Brasil mais próspero e mais produtivo*. Disponível em < http//:oecd.org/eco/surveys/economic-survey-brazil.htm>.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. C. (2005). *Docência no ensino superior* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Pinheiro, A. M., Pinheiro M. D. B., Barreira, C. F., & Vaz-Rebelo, M. P. (2015). Formação pedagógica de professores da educação profissional e tecnológica numa instituição Brasileira. *Revista de Estudios e Investigaciónen Psicología y Educación*, 6, 116-120.

Pinto, J. R. (2009). Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Retratos da escola*, *3*(4), 51-67.

Sacristán, J. G. (2014). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M. Esteve, P. Woods & M. H. Cavaco (Orgs.), *Profissão professor* (pp. 63–92). Porto: Porto Editora.

Sikes, P. (1992). The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60). Philadelphia: Falmer Press.

Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional* (8.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

296. OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE CURSO DE BIBLIOTECONOMIA EAD: PERSPECTIVA DE COORDENADORES DE CURSO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS ADERENTES AO PROGRAMA

Suely Henrique de Aquino Gomes[1], Andréa Pereira dos Santos[2], Geisa Müller de Campos Ribeiro[3], Filipe Reis[4], Frederico Ramos Oliveira[5], Marizângela Gomes[6]

[1]Universidade Federal de Goiás – UFG (BRASIL), suelyhenriquegomes@gmail.com
[2]Universidade Federal de Goiás – UFG (BRASIL), andreabiblio@gmail.com
[3]Universidade Federal de Goiás (professor temporário) (BRASIL), ge.gmuller@gmail.com
[4]Universidade Federal de Goiás – UFG (professor temporário) (BRASIL), filipe.reis17@gmail.com
[5]Universidade Federal da Bahia – UFBA (doutorando) (BRASIL), freddroliveira@gmail.com
[6]Universidade Federal de Goiás– UFG (BRASIL), marizangelaprof@hotmail.com

Resumo

Discutem-se os desafios e caminhos na implantação do programa nacional de curso de Biblioteconomia na modalidade a distância na perspectiva de seus coordenadores de curso. A discussão é pautada em entrevistas com onze dos quatorze coordenadores de cursos da biblioteconomia na modalidade EAD e pesquisa bibliográfica. Apresentam-se o conceito e os principais marcos regulatórios da educação a distância no Brasil, bem como as diretrizes, em termos de bibliotecas e bibliografias básica e complementar, estabelecidas para autorização de cursos nessa modalidade. Os desafios envolvem aspectos pedagógicos que impõem questões sobre a qualificação da equipe, interatividade entre professor e aluno, adoção de novas abordagens pedagógicas pelo corpo docente, entendimento dos papéis do professor e do tutor no processo ensino-aprendizagem, medidas para minimizar a evasão e criação de oportunidades de estágio para os alunos no interior do Estado. Infraestrutura de biblioteca e desenvolvimento do acervo também devem ser considerados. Dentre as propostas, destaque é dado para a criação de rede de bibliotecas para o atendimento do aluno EAD que envolva bibliotecas universitárias de instituições de ensino superior púbico, reedição do Plano Nacional de Bibliotecas Universitárias, movimento nacional para a estruturação de biblioteca digital que contemple as bibliografias básicas e complementares do curso, criação de comunidade prática onde os coordenadores possam compartilhar as boas práticas na gestão do curso e ações políticas junto aos Estados e Municípios para a criação de vagas para contração do profissional que será formado pelo curso.

Palavras-chave: ensino a distância, graduação em Biblioteconomia, desafios na educação a distância.

Abstract

It discusses the challenges and paths in the implementation of the national program of Librarianship course in the distance modality from the perspective of its course coordinators. The discussion is based on interviews with eleven of the fourteen coordinators of EAD librarianship

courses and bibliographic research. The concept and main regulatory frameworks of distance education in Brazil are presented, as well as the guidelines, in terms of basic and complementary libraries and bibliographies, established for the authorization of courses in this modality. The challenges involve pedagogical aspects that impose questions about the qualification of the team; interactivity between teacher and student; adoption of new pedagogical approaches by faculty; understanding of the roles of teacher and tutor in the teaching-learning process; measures to minimize evasion and; creation of internship opportunities for students within the State. Library infrastructure and collection development should also be considered. Among the proposals, emphasis is given to the creation of a network of libraries for the care of the EAD student that involves university libraries of institutions of pubic higher education; reissue of the National Plan for University Libraries; national movement for the structuring of digital library that contemplates the basic and complementary bibliographies of the course; creation of a practical community where coordinators can share good practices in course management; political actions with the States and Municipalities to create vacancies for contraction of the professional that will be formed by the course.

Keywords: distance learning, Librarianship graduation, challenges at distance learning.

1. INTRODUÇÃO

O Censo da Educação Superior[1], publicado em 2016 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação, aponta avanços significativos no ensino a distância no Brasil. Segundo o relatório apresentado, houve retração de 1,2 % no número de matrículas em cursos de graduação presencial entre 2015 e 2016, enquanto que, na modalidade a distância, observou-se aumento de 7,2%. O documento enfatiza ainda que "a participação da educação a distância em 2006 era de 4,2% do total de matrículas em cursos de graduação e aumentou sua participação em 2016 para 18,6%" (INEP, 2016, p. 7). No período analisado, as instituições públicas e privadas ofereceram para a graduação, na modalidade a distância, 3.936.573 vagas e o número de matriculados chega próximo a 1,5 milhão de estudantes. O relatório revela também que "o típico aluno de cursos de graduação a distância cursa o grau acadêmico de licenciatura. Na modalidade presencial, esse estudante cursa bacharelado" (INEP, 2016, p. 7).

Na esteira dessa expansão, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/DEAD) lançou edital para adesão das instituições federais de ensino superior integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (SISUAB) ao Projeto Pedagógico Nacional do Curso de Bacharelado em Biblioteconomia na modalidade de educação a distância (PCN-BibEAD)[2]. Das 32 instituições credenciadas, 22 submeteram suas propostas para apreciação da CAPES e, destas, 14 tiveram seus projetos aprovados. Foram autorizadas a criação de 3010 novas vagas, distribuídas em 96 municípios de 13 Estados Federativos brasileiros.

O presente trabalho tem como objetivo pontuar, na perspectiva desses coordenadores ou responsáveis pela proposta, os desafios antevistos na implantação do PCN-BibEAD e os prováveis caminhos apontados para superá-los. Espera-se que essa iniciativa estabeleça um fórum nacional de discussão, respeitadas as idiossincrasias às dificuldades que cada instituição, considerando-se a sua realidade regional, terá à sua frente na implantação do referido programa e que se possa pautar agenda unificada sobre os encaminhamentos necessários e urgentes nas diferentes instâncias políticas federais, estaduais e municipais.

[1] Disponivel em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior (consultado em 20 de janeiro de 2018).
[2] O curso teve início no segundo semestre letivo de 2019.

2. A PROPOSTA DO PROGRAMA NACIONAL DO CURSO BIBEAD

O Curso de Biblioteconomia a distância – BibEAD é resultante de parceria, firmada em 2009, entre o Conselho Federal de Biblioteconomia com o Sistema de Universidade Aberta do Brasil. A proposta da BibEAD mostra-se estratégica para interiorizar a oferta de ensino superior público, atender à Lei n.º 12.244 de universalização da biblioteca escolar, formar número suficiente de bibliotecários para fazer frente a crescente demanda pelo profissional em escolas, universidades e outros espaços de atuação do bibliotecário e expandir a oferta de cursos de bacharelado na modalidade EAD (Brasil, 2017a).

O PCN- BibEAD apresentado pela equipe responsável pela sua estruturação tem carga horária de 2895 horas, com duração de oito semestres letivos. Os conteúdos disciplinares estão distribuídas em oito eixos temáticos: Eixo 0 - Módulo Básico; Eixo 1 - Fundamentos Teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação; Eixo 2 - Organização e Representação da Informação; Eixo 3 - Recursos e Serviços de Informação; Eixo 4 - Políticas e Gestão de Ambientes de Informação; Eixo 5 - Tecnologias de Informação e de Comunicação; Eixo 6 - Pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação; Eixo 7 - Estágios e Atividades Complementares.

Estabeleceu-se a carga de 240 horas para estágio supervisionado que deverá ser realizado, preferencialmente, em diferentes tipos de bibliotecas (públicas, escolares, universitárias, especializadas), a partir do 5.º semestre. O estágio supervisionado deve ser coordenado por um professor da graduação e atender às normas da IES a que está vinculado o curso. O aluno deve ainda cumprir 120 horas de atividades complementares e outras 180 horas em disciplinas optativas. O Trabalho de Conclusão de Curso, por sua vez, exige que o discente tenha cursado disciplinas de introdução à pesquisa científica, com carga horária de 180 horas (Brasil, 2017a).

3. ENSINO A DISTÂNCIA: CONCEITO E MARCOS REGULATÓRIOS

O ensino a distância pode ser entendido como a estruturação de ambientes educacionais em que a relação professor-aluno é mediada pelas tecnologias de informação e comunicação de forma assíncrona ou síncrona, sendo o advento da Internet um marco importante na consolidação de cursos nessa modalidade. No entanto, ao mesmo tempo que os avanços tecnológicos permitem a estruturação e a oferta de cursos geograficamente independentes, com grande potencial de superação de barreiras de acesso ao ensino superior, eles impõem alguns desafios às instituições de ensino superior (IESs). Foster, Bowskill, Lally e Mcconell (2000), por exemplo, acreditam que, para a maioria das IES, cuja missão não está inteiramente voltada para o ensino a distância[3], a emergência de métodos virtuais de educação presenteia as mesmas com desafios tanto de natureza tecnológica, quanto pedagógica e organizacional. Para os autores, imperativos financeiros para o desenvolvimento de infraestrutura adequada, bem como as diferentes ênfases dadas às novas tecnologias pelos diferentes atores sociais e setores organizacionais são questões que dificultam os avanços e consolidação da EAD nessas instituições, a colocando como subcategoria de ensino.

Além do preconceito, outros desafios se colocam na oferta de cursos a distância. A literatura está repleta de exemplo. Martins (2008) destaca como principais questões a serem consideradas na oferta de ensino a distância a formação de professores especialistas e tutores, estrutura e funcionamento dos centros associados ou Polos de Apoio Presencial (PAP), material didático[4], processo de avaliação da aprendizagem, metodologia de ensino. Já Bellloni (2002) destaca a necessidade de se pensar em conteúdos e estratégias de ensino inovadoras, enquanto Marques e colaboradores (2009, citado por Bentes & Kato, 2014) chamam a atenção para o índice de abandono dos estudos, desmotivação e frustração por parte dos alunos, professores e tutores e procedimentos de ensino pouco eficientes dos cursos à distância. Acrescenta-se a essa lista a forte resistência a essa modalidade de ensino, não só entre docentes, mas também, apesar de velada, entre alunos e instituições educacionais (Marques & Cavalcanti, 2009). Mencionam-se, ainda, as dificuldades para implantação dos estágios obrigatórios supervisionados e a infraestrutura de biblioteca para alunos EAD.

Estas são questões ainda não superadas, apesar do longo caminho percorrido na estruturação do ensino a distância. As iniciativas em EAD no Brasil remontam aos anos 1920, sendo as primeiras medidas para regulamentação desta modalidade de ensino tomadas na

[3] Este é o caso da maioria das instituições brasileiras participantes do sistema da universidade aberta do Brasil.
[4] Não trataremos aqui do material didático produzido para a EaD, porque esse ainda não foi publicizado.

década de 1960 (Saraiva, 1996). Dentre os marcos regulatórios brasileiros (Fig. 1), fazemos alguns destaques. O primeiro deles é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 5.692/71) que possibilitou que o ensino supletivo fosse ministrado mediante a utilização do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação (Saraiva,1996; Soares, 2006). Outro marco que merece ser ressaltado para o avanço do ensino a distância no Brasil foi a entrada das universidades públicas federais nesta modalidade de ensino, possibilitada pelo Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, que criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Atenção deve ser dada à Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998, e ao documento "As Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância", de 2007 (Brasil, 2007). A Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998, estabelecia de forma clara que um dos requisitos para autorização de funcionamento de cursos a distância é a estruturação de biblioteca, conforme especificado no Artigo 3.º, inciso IV. O referido documento acrescentava à lista de exigência a existência de locais adequados para a instalação das bibliotecas e postulava que as instituições parceiras na oferta de cursos EAD "devem oferecer os mesmos recursos para o acesso às informações e dispor de locais adequados para atender às demandas de informação dos alunos" (Brasil, 2007, p. 19).

Além das diretrizes estabelecidas no documento supracitado, o MEC criou variáveis para avaliar e credenciar, não só os cursos de graduação EAD, como também os Polos de Apoio Presencial (PAP) e instituições ofertantes de cursos nessa modalidade de ensino. O credenciamento institucional levava em consideração a existência de corpo administrativo para atuar na gestão das bibliotecas dos Polos, acesso físico às bibliografias básicas e complementares do curso, instalações para o gerenciamento central das bibliotecas dos Polos e para manipulação do acervo, informatização do sistema de bibliotecas que administra a biblioteca dos Polos e política de expansão, aquisição e atualização do acervo dos Polos.

No entanto, em outubro de 2017, a diretoria de avaliação da educação superior – DAES – publicou o documento "Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: autorização" em que o termo "biblioteca" desaparece e nenhuma menção à obrigatoriedade da presença do profissional bibliotecário é feita. A nova exigência para autorização leva em consideração somente o acervo das bibliografias básica e complementar para, no máximo, os dois primeiros anos[5] de funcionamento do curso.

O acervo deve estar tombado, informatizado e "gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço" (Brasil, 2017b). Cabe à instituição ofertante o dever de comprovar a adequação na relação entre a quantidade de vagas ofertadas e o número de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos de títulos eletrônicos, a instituição deve garantir o acesso aos mesmos disponibilizando instalações, recursos tecnológicos e serviços de Internet contínuo e ininterrupto "bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem". (Brasil, 2017b). Observa-se que são critérios bastante subjetivos.

[5] Para o recredenciamento, é exigido 100% das bibliografias básica e complementar.

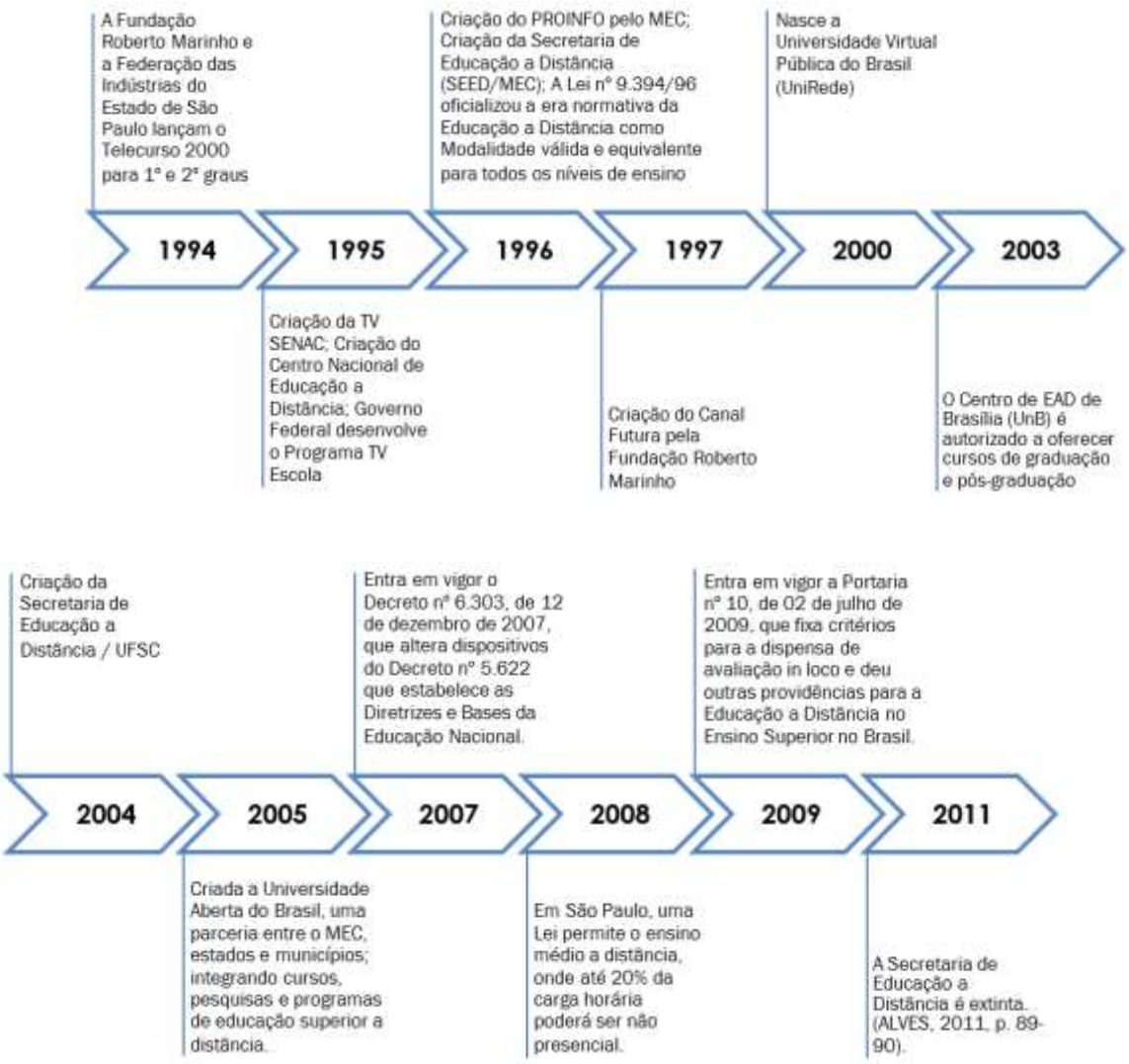


Fig. 1. Marcos regulatórios brasileiros na Educação a Distância
Fonte: elaborada pelos autores

4. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos estabelecidos no presente trabalho, foram entrevistados, por telefone, 11(onze) dos 14 (treze) coordenadores do curso (ou seus responsáveis institucionais) que tiveram suas propostas de adesão ao PNC-BibEad aprovadas (Quadro 1). As entrevistas com coordenadores da UFES, UFG, UFMG, UFPA, UFF, UNIRIO, UFRGS, UDESC, UFAM, UFMT e UFBA foram conduzidas nos meses de setembro e outubro de 2018 e abordaram-se tanto os aspectos pedagógicos (formação de professores e tutores, estrutura de estágio e evasão), quanto a infraestrutura da biblioteca e desenvolvimento de acervo necessário para o bom atendimento ao aluno ingressante. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória.

Tabela 1. Instituiçoes aderentes ao Programa Nacional do curso de bacharelado em Biblioteconomia na modalidade EAD

Instituição	Polos atendidos	Vagas solicitadas	Vagas aprovadas
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	25	900	450
UFG – Universidade Federal de Goiás	5	250	200
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	5	150	150
UFPA – Universidade Federal do Pará	7	358	280
UFPB – Universidade Federal da Paraíba	6	180	180
UFF – Universidade Federal Fluminense	5	230	230
UNIRIO – Universidade Estado do Rio de Janeiro	5	150	150
FURG – Universidade do Rio Grande	5	150	150
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	7	450	280
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina	6	240	240
UFS – Universidade Federal de Sergipe	5	150	150
UFAM – Universidade Federal do Amazonas	5	200	200
UFBA – Universidade Federal da Bahia	5	500	200
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso	5	150	150
TOTAIS	96	4058	3010

Fonte: elaborada pelos autores com base no documento "Chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EAD no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil – Edital n.º 05/2018 – Resultados Preliminares da 2.ª Fase – Processo 23038.020129/2017-69"

5. DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS: O OLHAR DOS COORDENADORES DO BIBEAD

5.1. Equipe pedagógica

A falta de experiência da equipe e a necessidade de treinamento para atuação em EAD foi pontuada como preocupação dos 11 (onze) coordenadores entrevistados. A adesão ao programa contará, até o momento, com o envolvimento de 183 docentes[6]. Destes, 40,98% (75/183), segundo a declaração dos coordenadores, têm experiência nesta modalidade de ensino. Há discrepância entre as instituições, enquanto em uma 100% (6/6) do quadro docente que atuará no curso têm experiência em EAD, noutra somente 3,3% (1/30) professores já atuou nessa modalidade de ensino – situação similar em outra instituição, onde 3,6% (1/28) têm experiência em EAD.

Nesse panorama, investir na preparação dos professores para atuação em EAD é um desafio para que a proposta não se caracterize como uma mera reprodução da dinâmica de sala de aula presencial. Na fala de um dos entrevistados, a "EAD demanda novas abordagens e cada professor terá autonomia nesse sentido". Investir em metodologias pedagógicas mais dinâmicas e ativas, acreditam, terá reflexos positivos na redução do índice de evasão.

Preconceitos e resistências em relação à EAD ainda existem, conforme pontuado por 6 (seis) entrevistados. Porém, os coordenadores que levantaram essa questão acreditam que a atuação qualificada, comprometida e responsável de todo o corpo docente envolvido no curso será essencial para a valorização dessa modalidade de ensino. Para tal, abordagens de ensino e investimento em qualificação da equipe, inclusive para adoção de novas possibilidades pedagógicas, são medidas necessárias. Está claro para os coordenadores que não se trata meramente de replicar no ambiente virtual de aprendizagem o que se faz em salas de aula presenciais. Quanto aos receios de o curso a distância competir com aquele na modalidade

[6] Esse número contabiliza somente os professores envolvidos nos 11 cursos cujos coordenadores foram entrevistados.

presencial, um coordenador deixa claro que isso pode não acontecer uma vez que os dois cursos (presencial e a distância) atraem alunos com perfis muito diferentes.

Outra questão levantada diz respeito à compreensão das funções de cada um dos atores que atuam na EAD. Esse ponto é importante porque, diferentemente do ensino presencial centrado no professor, a atividade pedagógica na EAD é fragmentada entre diferentes atores: professor conteudista – responsável por produzir o material pedagógico do curso; professor formador – responsável pelas atividades típicas de ensino (planejar a disciplina, pensar as atividades avaliativas e propor metodologias de ensino), de projetos e de pesquisas no âmbito dos cursos e programas implantados pela UAB, com experiência de, no mínimo, um ano no ensino superior e; tutor – que conduzirá atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação básica de nível superior, com no mínimo um ano de experiência de docência no ensino básico fundamental[7]. A falta de delimitação clara de atuação de cada ator tem potencial de gerar conflitos "que podem variar desde a distribuição de tarefas, responsabilidades, autonomia, poder de decisão ou até mesmo de remuneração" (Valente, 2017, n.p). Com exceção de 2 (dois) coordenadores, os demais entrevistados (9) responderam que têm clareza quanto as atividades e funções atribuídas a cada um dos atores.

5.2. Abordagens pedagógicas

A adoção de metodologias ativas em práticas de EAD é uma demanda recorrente na literatura. A maior parte das metodologias ativas utilizas na educação a distância envolve a aprendizagem baseada em problemas (PBL, *Problem Based Learning*), o *design thinking* incorporado à PBL, práticas de sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, bem como a aprendizagem por pares e equipes (Fonseca & Neto, 2017). Novamente, a necessidade de qualificação para atuação na EAD, adotando-se perspectivas pedagógicas mais adequadas a essa modalidade de ensino está na fala de 5 coordenadores.

Um dos coordenadores recomenda que se deve considerar a possibilidade de *gameficação das atividades de ensino*. Em outra instituição, os docentes que irão atuar no curso já estão sendo capacitados na metologia baseada em problemas (PBL). A combinação entre estas propostas terá reflexos no efetivo aprendizado no BibEAD. Porém, ainda há dúvidas quanto a melhor abordagem para conduzir as disciplinas de caráter mais técnico. Falta experiência acumulada na condução de disciplinas dessa natureza na modalidade EAD.

Sobre a proposta curricular, um coordenador de curso "tem a [a mesma] não foi pensada tendo em consideração a dinâmica do ensino a distância. Configura-se como espelho do curso presencial". Há necessidade de disciplina em formado de Seminários Integrativos. Outro coordenador, ao contrário, considera que "a proposta EAD está muito bem formulada".

Há sugestão de 2 coordenadores para criação de Comunidade Virtual de Aprendizagem, que viabilizaria trocas de experiências das boas práticas adotadas na condução do curso – sejam elas de natureza gerencial ou pedagógica

5.3. Estágio

Criar campo e regras para o estágio para os alunos EAD não se mostra tarefa simples. Primeiro, devido à escassez ou precariedade de bibliotecas no interior dos Estados, principalmente no que se refere às bibliotecas escolares, públicas e especializadas. Segundo, a ausência de bibliotecários na maioria das bibliotecas, excetuando-se as bibliotecas universitárias. Diante dessa realidade, 3 (três) coordenadores acreditam que o formato de estágio, conforme previsto no projeto pedagógico do curso, fica inviabilizado. Há recomendação explícita de 1(um) coordenador que se limite o estágio a dois períodos e, talvez, flexibilizar o tipo de bibliotecas em que o aluno realizará o estágio, respeitando-se as limitações da região onde os polos estão localizados.

Estabelecer parcerias com outras instituições de ensino superior se torna, segundo pontuado pelos 11 (onze) entrevistados, fundamental para garantir a qualidade na formação do aluno do BibEAD., considerando-se que muitas dessas instituições de ensino superior possuem diversos *campi* espalhados pelos Estados. Essa medida abriria espaços interessantes de estágios para a formação do aluno. Dessa maneira, as bibliotecas universitárias das instituições

[7] No caso do curso BibEad acreditamos que essa exigência não se aplica, uma vez que formamos bacharéis em Biblioteconomia e não licenciados, sendo substituído, talvez, por 1 ano de experiência profissional.

aderentes ao programa BibEAD teriam o duplo papel de atender o aluno-usuário do curso e de constituir-se como campo de estágio para formação profissional desse aluno. Parcerias com bibliotecas escolares também foram mencionadas por quatro (4) entrevistados. Nesse sentido, esforços estão sendo envidados para que os prefeitos contratem, pelo menos, um bibliotecário para supervisionar o estágio dos alunos. Adicionalmente, 1(um) coordenador levantou a possibilidade de fazer parcerias com bibliotecas dos municípios vizinhos aos polos, ampliando-se, desta forma, o leque de opções para o discente do curso.

Outro espaço em potencial para estágio obrigatório são as próprias bibliotecas dos PAPs – possibilidade apontada por 1 coordenador. Nesse caso, o aluno poderá ser supervisionado pelo professor ou tutor presencial – esse bacharel em biblioteconomia, conforme aventado por 3 (três) entrevistados. O mesmo arranjo poderá ser adotado para viabilizar estágios em bibliotecas escolares. Essas medidas podem se mostrar estratégicas para sensibilizar essas unidades de informação quanto à necessidade de se contar com o profissional em sua equipe e, simultaneamente, mudar a realidade das bibliotecas escolares e dos polos.

5.4. Evasão

A evasão foi elencada dentre os maiores desafios a serem enfrentados na implantação do BibEAd por 33,33% (4/12) dos entrevistados. Não é por menos. O Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância (2008, p.87) aponta que, no Brasil, a taxa de evasão média de um curso em EaD é de 26,3%, sendo que a maior parte dos alunos (85% do total da evasão) abandona no primeiro ano de curso e outros 27% no segundo ano.

Sugestões para a superação dos pontos acima levantados passam pela/pelo:

a) Capacitação

- da equipe pedagógica (6 coordenadores), conforme discutido anteriormente;
- do aluno para a gestão de seu tempo e assunção de sua responsabilidade no seu processo de aprendizagem (1 coordenador);
- capacitação do aluno para sua adequação à dinâmica do EAD e compreensão de seu papel nesse processo (1 coordenador).

b) Pedagógico

- oferecer oportunidades de recuperação paralela e (re)percurso de atividades;
- primar por conteúdos que façam sentido para os alunos, que despertem o interesse do aluno, que os mesmos estejam pautados na experiência, dificuldades e a realidades vivenciadas pelos discentes (1 coordenador);
- diversificar recursos e formas de expor conteúdos e atividades (1 coordenador);
- disponibilizar espaço para reflexão pessoal de cada estudante sobre o seu processo de aprendizagem no curso, tal como os “diários de aula” (1 coordenador);
- primar pela qualidade do curso.

c) Interação

- encontros presenciais (5 coordenadores). No entanto, esse recurso deve ser utilizado com parcimônia, uma vez que um dos motivos para evasão é a dificuldade de atendimento aos encontros presenciais. Nos encontros presenciais deve-se “trabalhar aquilo que não pode ser feito a distância”, segundo fala de 1 (um) dos coordenadores;
- manter boa interação com o aluno, com acompanhamento personalizado e direto. Nesse sentido, a atuação do tutor é fundamental (2 coordenadores);
- manter diversos canais de comunicação a disposição do aluno (telefone, *email*, páginas, etc.), trazer o aluno para perto, para que eles se sintam acolhidos;
- estimular os alunos a romperem o isolamento, criar espaço de interação específico para os alunos (3 coordenadores).

d) Gestão

- desenvolver mecanismos para detectar situações de evasão para intervir pontualmente (1 coordenador);
- informar o aluno sobre o curso e divulgar a profissão (3 coordenadores);
- criar oportunidades de emprego (negociação com prefeitos e Secretaria Estadual de Educação para criação e contratação do profissional) (2 coordenadores).

Atentos às estatísticas de evasão da EAD que revelam que a maior parte dos alunos evade no primeiro ano do curso, 1 (um) coordenador considera que o primeiro semestre do curso “é fundamental para a permanência do aluno. Este deve ser visto como um período para o encantamento e conquista do aluno”. Para tal, o professor deve desenvolver “um trabalho atrativo”. Outro coordenador sinaliza que “o primeiro semestre é muito desafiador”.

5.5. Infraestrutura informacional: biblioteca

O provimento de espaço físico e infraestrutura de laboratório e biblioteca é, segundo legislação estabelecida pela UAB, para credenciamento de polos de apoio presencial – PAPs é responsabilidade das prefeituras que têm interesse em ter em seu município a oferta de curso superiores a distância. No entanto, a realidade financeira de muitos municípios brasileiros inviabilizam a criação e manutenção de infraestrutura de laboratórios de informática, acesso à Internet, acervo (impresso e virtual), equipamentos, mobiliário e equipe técnica para o funcionamento adequado dos Polos. A ausência de aporte financeiro poderá inviabilizar a oferta de cursos com a qualidade desejada pelo Governo e instituições parceiras.

Questionados de quem seria a responsabilidade para o desenvolvimento da infraestrutura de biblioteca para o atendimento aos alunos BibEAD, a maioria (10 coordenadores) a delegam aos Reitores de suas instituições que devem conduzir a negociação com os prefeitos. Um coordenador mencionou que sua instituição de ensino disponibiliza um bibliotecário para atender e assessorar os polos. Somente 1 coordenador apontou a prefeitura como responsável por garantir bibliotecas adequadas para o atendimento ao aluno, seguindo a legislação vigente sobre o ensino a distância.

Poucos coordenadores (2) visitaram os polos; portanto, a maioria desconhece a realidade a ser enfrentada na condução do BibEad no que tange esse quesito. Dentre os coordenadores, 3 (três) antecipam que se depararão com uma situação de fragilidade das bibliotecas do polos e a ausência do profissional para mudar essa situação. Estudo conduzido por Rocha (2010) sobre os polos parceiros da UFG retratou uma realidade pouco convincente. Os dados coletados pela autora revelaram que 38,1% dos polos ainda não possuíam bibliotecas, apesar dos cursos de graduação já estarem em andamento, e somente 2,5% das bibliotecas possuem instalações para estudo individual. Além disso, mostraram que em apenas 31,6% das bibliotecas há espaço para estudo em grupo e 15% realizavam empréstimo de material. Não acreditamos que essa realidade tenha mudado e ela nos remete à questão antiga e ainda não respondida: EAD com que biblioteca? O envolvimento das Bibliotecas Universitárias como gestoras e promotora de políticas nessa seara é altamente desejável, mesmo reconhecendo as suas limitações em termos de recursos financeiros e humanos. Dentre as sugestões de Rocha (2010, n.p.), destacamos a urgência de “alocação de recursos financeiros contínuos por parte dos municípios ou Estado para garantir o funcionamento e manutenção das bibliotecas; contratação de profissionais bibliotecários para a gestão das bibliotecas”.

5.6. Acervo

A equipe pedagógica responsável pela estruturação do PPC do BibEAD enviou lista com sugestão para bibliografias básicas e complementares aos interessados pela oferta do curso. A partir dessa lista, a instituição deve selecionar, no mínimo, três itens das bibliografias básica e complementar para cada disciplina para compor o acervo do curso. Cabe ressaltar que a formação, desenvolvimento e gerenciamento do acervo para o atendimento ao aluno do curso BibEAD é de inteira responsabilidade dos polos de apoio presencial, conforme legislação vigente.

Para ter noção do montante de investimento no desenvolvimento do acervo para o BibEAD, um coordenador realizou consulta no catálogo da biblioteca e constatou-se que, das 205 obras indicadas na bibliografia básica, a instituição possui 137 (67%). Mas há desequilíbrio entre os eixos: o Eixo 6 – Pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação é o melhor contemplado, com 18 itens dos 20 sugeridos; enquanto o Eixo 4 – Política e Gestão de Ambientes de Informação é o que necessitará de maior atenção no processo de aquisição de acervo, com 19 itens dos 39 indicados.

As demais instituições que ofereceram a BibEAD podem ter situações melhores que essa. Entretanto, há de se considerar que o número de exemplares no acervo foi projetado para o atendimento dos alunos ingressantes nos cursos presenciais. Assim sendo, o número de exemplares deverá ser ampliado proporcionalmente ao número dos novos usuários, viabilizando o atendimento adequado ao aluno EAD. Diante da situação, defende-se, conforme sugestão de 1 (um) coordenador, a mobilização nacional para a formação da biblioteca virtual em biblioteconomia com a bibliografia básica e complementar do curso que pode ser coordenada

pela equipe que esteve à frente do projeto[8]. Outros dois coordenadores apresentam soluções mais caseiras, mas não menos importantes e efetivas: o desenvolvimento de repositório digital no âmbito de sua instituição; promoção de acesso *online* para o material, principalmente para o atendimento às disciplinas de natureza técnica; digitalização e fornecimento de cópias *online* para os alunos Ead.

Observa-se que a estruturação da biblioteca digital – conforme exigida pelo MEC/DEAD para credenciamento dos polos – ainda está no plano das intenções. Poucos ou nenhum avanço foi feito nesse sentido. Em uma das instituições, as coleções digitais que são disponibilizadas cobrem algumas áreas específicas e não se tem certeza que contempla os itens informacionais exigidos pelo MEC – a bibliografia básica e complementar. A construção da biblioteca virtual com acervo especializado em biblioteconomia simplificaria a gestão, o acesso ao acervo e a alternância da oferta do curso entre os polos. Como se trata de um programa nacional, a bibliografia básica do curso é planificada e, portanto, comum a todas as instituições aderentes ao programa. Nesse sentido, seria profícuo que esforço coletivo fosse empreendido para a formação de biblioteca virtual nacional em biblioteconomia.Como tal, a reedição do PNBU – Programa Nacional de Bibliotecas Universitárias – não só é desejada como, a nosso ver, torna-se imperativa. Espera-se, assim, romper com a "cultura de apostilamento" que impregna os cursos na modalidade a distância financiados pela UAB, conforme clamor de 3 coordenadores do BibEAD.

6. CONCLUSÃO

A oferta do curso BiBEAD traz diversos desafios na sua implementação e garantia de sua qualidade. Para superar parte desses desafios, mostram-se estratégicos: a formação de parcerias e rede de cooperação para o atendimento ao aluno; a capacitação da equipe pedagógica e dos discentes; a qualidade da interação de todos os atores envolvidos (professores, tutores, alunos e gestores); a garantia de infraestrutura informacional (bibliotecas e acervos); e a ação política para criação de mercado para o profissional formado no curso.

As oportunidades para integrar as bibliotecas ao ensino a distância em uma rede de colaboração são concretas, apesar dos inúmeros desafios envolvidos. Nesse sentido, acredita-se que a mobilização nacional para o desenvolvimento de biblioteca digital que contemple as bibliografias básicas e complementares sugeridas pelo comité proponente do programa nacional de curso seriam passos importantes na viabilização de tal projeto, frente aos cortes de verbas na educação promovidos para o ajuste das finanças públicas brasileira. Acredita-se que a capacidade instalada, as atitudes, o comprometimento, as motivações e as orientações filosóficas das diversas partes potencialmente envolvidas em cursos dessa natureza em relação às questões colocadas colaboram para a compreensão e superação dos desafios colocados.

Medidas para garantir maior interatividade entre os atores e troca de experiências são bem-vindas. Nesse sentido, foi recomendada a criação de uma comunidade prática para compartilhamento das boas soluções dadas na condução do curso. Claramente, as questões envolvidas na oferta do curso de graduação em biblioteconomia na modalidade EaD não foram esgotadas. Espera-se que o movimento ora feito leve ao enfrentamento coletivo dos desafios aqui postos.

REFERÊNCIAS

Bentes, M. C. B., & Kato, O. (2014). Fatores que afetam a evasão na educação a distância: curso de administração. *Psicologia da Educação*, *39*, 31-45.

Brasil (2007). *Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância.* Consultado em abril, 2010, em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Are fer enciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865

[8] Não se deve confundir esse movimento com o repositório de objetos de aprendizagem alimentado com as produções de professores conteudistas (material didático-pedagógico) financiadas pela UAB para os cursos EaD.

Brasil (2017a). Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Secretaria Diretoria de Ensino a Distância. *Projeto Pedagógico do curso Bacharelado em Biblioteconomia na modalidade a distância*. MEC/CAPES/DED: Brasília.

Brasil (2017b) *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância:* autorização. MEC- INEP. DAES. em <http://download.inep.gov.br /educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf>.

Fonseca, S. & Mattar, J (2017). Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura. *Revista EDaPECI*, *17*(2), 185-197.

Foster, J., Bowskill, N., Lally, V., & Mcconell, D. (2000). Preparing for networked collaborative learning: an institutional view. *Education online*. Consultado em julho, 2018, em http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001335.htm.

INEPE - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Censo do ensino superior 2016*: notas estatísticas. Consultado em janeiro, 2016, em <download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>.

Marques, G. C., & Cavalcanti, C. (2009). Educação a distância na universidade de São Paulo: desafios no processo de implantação de um novo modelo educacional. *ETD - Educação Temática Digital*, *10*(2), 37-53.

Martins, O. B. (2008). Os caminhos da EAD no Brasil. *Revista Diálogo Educ.*, *8* (24), 357-371.

Rocha, C. R.. (2010)*Educação à distância e as bibliotecas dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil em Goiás*. Consultado em dezembro, 2017, em https://bc.ufg.br/up/88/o/Artigo_Claudia_Regina.pdf.

Saraiva, T. (1996). Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em aberto: educação à distância*, *70*, 16-27.

Soares, I. O. (2006). EAD como prática educomunicativa: emoção e racionalidade operativa. In M. Silva *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação cooperativa* (2.ª ed) (pp. 91-105). São Paulo: Loyola.

Valente, B. L. L. (2017). *A educação a distância é construtiva, colaborativa, logo o elo que existe entre a equipe pedagógica deve ser firme e forte para um bom andamento no processo de aprendizagem*. Consultado em janeiro, 2018, em https://www.moodlelivre.com.br/noticias/2606-polidocencia-na-educacao-a-distancia-conceito-e-opiniao.

08. EDUCAÇÃO, ARTES E INDÚSTRIAS CULTURAIS

275. LOUCURA E LITERATURA: UMA ANÁLISE DO CONTO "ANDRÉ LOUCO" DO ESCRITOR GOIANO BERNARDO ÉLIS

Elis Regina da Silva Oliveira

Secretaria Estadual de Educação de Goiás (BRASIL), elisbalneario@gmail.com

Resumo

A loucura como manifestação social, construída por uma rede de discursos, tem trilhado um vasto caminho nas artes em geral e em especial na literatura, de forma que muitos escritores do cânone nacional a tomaram como matéria literária, proporcionado ao universo das letras instigantes reflexões acerca desse fenômeno. Bernardo Élis integra esse rol. O escritor goiano expôs as marcas das duras realidades vividas pelo Homem que habitava os ermos do Brasil e, com isso, consolidou artisticamente o destino da loucura como um dos elementos-chave de interpretação das pequenas comunidades goianas da metade do século XX. A loucura, esteticamente representada, passa a ser a metáfora da identidade deteriorada e o louco, por sua vez, torna-se o sujeito da diferença. Nessa perspectiva, o objetivo do presente estudo é o de refletir sobre acerca dos inúmeros discursos socialmente construídos em relação ao louco e à representação da loucura no conto "André Louco" que compõe a obra *Ermos e Gerais* (1944), de Bernardo Élis. Tendo em vista a análise da linguagem, objetiva-se, também, constatar se o texto literário se projeta como mecanismo de emancipação, de conhecimento do outro a partir de si mesmo, ou se reforça estereótipos dos grupos marginalizados socialmente. Para tal empreitada, este estudo tomará como base os pressupostos filosóficos de Michel Foucault sobre a loucura num diálogo com as teorias da identidade, da representação social e da narrativa.

Palavras-chave: literatura, loucura, alteridade, representação social, André Louco.

Abstract

Madness as a social manifestation, studied on a network of discourses, has traced a wide path in the arts in general; specially in literature. That's why many writers of the national specialists have taken it as a literary matter, providing many reflections about of this phenomenon. Bernardo Élis integrates this role. The Brazilian writer exposed the marks of the hard realities experienced by the man who inhabited the Brazilian farthest places and, with this, artistically consolidated the fate of madness as one of the key elements of interpretation of the small communities in Goiás of the mid-twentieth century. Madness, aesthetically represented, becomes the metaphor of downfall identity, and the madman, in turn, becomes the subject of difference. In this perspective, the goal of the present study is to think about the numerous socially constructed discourses in relation to the madman and the representation of craziness in the story "André Louco" which is a part of the work Ermos and Gerais (1944), written by Bernardo Élis. To analyze the language used by the author, this paper also aims to verify if the literary text is projected as a mechanism of emancipation and knowledge of the character or if it reinforces stereotypes related to socially marginalized groups. For this undertaking, this study will take as a theoretical support the philosophical presuppositions of Michel Foucault on madness in a dialogue with theories of identity, social representation and narrative.

Keywords: literature, madness, singularity, social representation, André Louco tale.

1. INTRODUÇÃO

Com a obra *Ermos e Gerais* (1944), da qual faz parte a narrativa "André Louco", Bernardo Élis inicia sua carreira de escritor. Pelo título é possível apreender que tipo de espaço o escritor goiano apresenta nessa obra. Um lugar geograficamente distante dos grandes centros culturais do país e, portanto, palco de exposição das agruras vividas pelos habitantes dos mais recônditos ermos e distantes gerais da terra goiana, sob a dominação do coronelismo. Um espaço por onde

circulam seres desumanizados, obrigados a aceitar o regime de subserviência e opressão a que foram submetidos.

O tratamento estético peculiar dado à matéria regional e a dura exposição desses seres esquecidos fizeram de Bernardo Élis um escritor de grande importância para a literatura em Goiás. Engajado nas questões sociais das pequenas comunidades do interior goiano, o autor de *Ermos e Gerais* explorou esteticamente as mazelas vividas pelo povo de seu Estado e, com isso, foi capaz de absorver "a multiplicidade, a integração e a versatilidade" de sua região (Freyre, sd., p. 13) a partir de uma escrita de protesto, denúncia e de reivindicação, ratificada pelo próprio escritor em depoimento quando disse que tentou "fazer da literatura uma arma de denúncia" (Élis, 2000, p. 95). No entanto, esse viés político-ideológico mais à esquerda não fez de Bernardo Élis um "sociólogo impertinente nem demagogo proselitista" (Lima, 1966, p. 24), mas um escritor que artisticamente focalizou as imagens verossímeis de seres desumanizados e, numa fusão entre tragédia e comédia, teceu o emaranhado das relações humanas e a situação sociocultural de sua gente.

Por esse prisma, a escrita literária de Bernardo Élis alçou grandes voos e, no conjunto de sua obra, o escritor conseguiu trabalhar sua matéria literária no mesmo sentido prescrito pelo poeta latino Horácio: o da combinação entre a utilidade e o deleite. Essa combinação é resultado da representação dos conflitos humanos e da própria vida social como matéria-prima da criação artística. Nesse caso, a loucura acaba por se revelar um tema instigante inerente à complexa existência humana e o louco se apresenta como uma figura artisticamente relevante para o questionamento das leis e valores impostos pelos ditames da racionalidade excludente. Nas páginas de *Ermos e Gerais*, Bernardo Élis trabalha com os fenômenos da vida em sociedade e, simbolicamente, a loucura transforma-se numa metáfora da condição social e ideológica a ser denunciada. O modo de construção discursiva dessa denúncia proporciona ao leitor a compreensão da alteridade do louco e o entendimento do fenômeno da loucura como mecanismos de interpretação de determinada realidade sócio-histórica.

Diante disso, o presente estudo propõe a leitura do conto "André Louco", publicado inicialmente no livro *Ermos e Gerais* (1944) em uma perspectiva sócio-histórica, filosófica e psicológica, articulada aos elementos estéticos dos estudos literários. A escolha dessa narrativa se justifica pelo fato de construir uma imagem literária da insanidade a partir de representações da realidade social brasileira de pequenas comunidades interioranas da segunda metade do século XX, período de publicação do referido livro.

A partir dessas considerações, o esforço aqui empreendido consiste na análise da linguagem e da composição da personagem louca, objetivando constatar se a escrita desse conto se projeta como mecanismo de emancipação, de conhecimento do outro a partir de si mesmo, ou se reforça os estereótipos negativos dos grupos marginalizados socialmente. Para tanto, examina-se também o modo como a loucura se apresenta em relação ao discurso hegemônico da racionalidade e, por sua vez, daquele que se diz sensato, isto é, não-louco. Diante disso, emerge o seguinte questionamento: como a loucura no referido conto se transforma esteticamente na metáfora da identidade deteriorada, sendo, portanto, o louco o sujeito simbólico de representação da subjetividade em meio ao emaranhado das relações humanas?

Conforme o filósofo francês Michel Foucault, "a loucura só existe em uma sociedade, ela não existe fora das normas e da sensibilidade que a isolam e das formas de repulsa que a excluem ou a capturam" (Foucault, 1999, p. 150). A par desse pressuposto foucaultiano, pretende-se também investigar como o texto literário de Bernardo Élis constrói a imagem da insanidade e da alteridade do louco e como a sociedade se revela e de que forma ela expõe suas fraquezas e mazelas no discurso que elabora sobre o louco.

O enredo do conto "André Louco" [1], a mais longa narrativa de *Ermos e Gerais*, é direto, sem grandes inversões ou anacronias, porém de uma complexidade instigante, capaz de demonstrar literariamente o olhar de pequenas comunidades interioranas a respeito do louco e da loucura e de como esse modo de olhar o louco é revelador das fragilidades do próprio grupo social. A história se passa numa pequena cidadezinha do interior goiano, meados do século XX. O narrador-personagem explica como e por que André passou a ser chamado de louco. Assim, diz o narrador: "desde muito jovem, André apresentava um gênio insuportável, vivia se envolvendo em confusões, em uma delas, embriagou-se, agrediu o delegado e os 'bate-paus' e saiu dando tiros nas paredes das casas. Uma bala atravessou os peitos da negra Angelina Baiana" (EG, "André Louco", p. 19). Por esse motivo, André foi processado e nunca mais pôde

[1] O conto se caracteriza pela brevidade e concisão de sua trama, devido a essa especificidade, há quem considere "André Louco" uma novela, por ser uma narrativa extensa, a maior do livro *Ermos e Gerais*. Neste estudo, porém, "André Louco" será identificado como conto, pois a inserção deste texto num livro de contos possibilita esta identificação.

voltar à cidade. Um dia, sem motivo aparente, André resolveu ir embora do sítio onde morava com os irmãos sem deixar vestígio algum de seu paradeiro. Não demorou muito tempo para surgirem acontecimentos estranhos e notícias de mortes nas redondezas. A ausência de André fizera com que a culpa por tais episódios recaísse sobre ele. Perseguido e preso em condições desumanas, o protagonista enlouquece de vez, perde a dignidade e a própria voz. Impossibilitado de defender-se, fora julgado pelas pessoas do vilarejo que afirmavam ser André "o coisa ruim", por isso maltrataram-no até a morte. Uma morte terrível, animalesca, com o corpo "fervendo de coró, feito um pacote de toucinho zangado" (EG, "André Louco", p. 48).

Diante do exposto, para a observação do modo de construção estética da personagem louca nesse conto, serão observados os seguintes pontos: a compreensão estética da loucura como importante meio de expressão, capaz de representar a vida social do ser humano através dos séculos; as nuanças estéticas da linguagem e as artimanhas de um narrador que busca filtrar as multiplicidades de pontos de vista da sociedade em relação à loucura, ressaltando o modo como "o outro no sentido da exceção – entre os outros – no sentido do universal" (Foucault, 2005, p. 183) é compreendido em oposição à identidade da razão. A insanidade será analisada à luz da filosofia, tendo em vista os principais momentos do fenômeno da loucura na arqueologia elencada por Foucault. Partindo do pressuposto de que a personagem resulta da estreita relação entre o ser humano e o ser fictício (Candido, 1998, p. 25), na terceira parte deste estudo, a abordagem seguirá a trilha da personagem louca pela paisagem hostil de cidadezinhas do interior goiano com a finalidade de identificar quem realmente é essa personagem louca e como ela foi esteticamente construída.

Tão importante quanto o narrador e a linguagem é também o espaço nos contos de Bernardo Élis. Essa importância já pode ser percebida pelo título da obra em análise: *Ermos e Gerais.* As narrativas que compõem esse livro são ambientadas em espaços rurais e semiurbanos. Nesses ambientes estão condicionados personagens e enredo de modo que o espaço físico, social e psicológico que os envolve contribui para a coerência dos fatos narrados. Esse espaço ficcionalmente construído e bem articulado com os demais elementos da narrativa é uma "armadilha virtual" (Dimas, 1994, p.5) do texto capaz de aguçar a curiosidade de um "leitor inteligente" e a partir de uma rede de significação levá-lo a abstrair o não dito, a loucura do lugar puro e simples como: a casa, a rua, a igreja e a cadeia. Em vista disso, escritor goiano construiu suas personagens atreladas a um contexto espacial, repleto de mazelas sociais, limitado de possibilidades, constituindo muitas vezes um entrave para a circulação física e mental dos seres fictícios.

Desse modo, a recorrência às diferentes áreas do conhecimento para a abordagem e análise da loucura nas referidas narrativas é pertinente para este estudo, uma vez que a compreensão desse fenômeno exige a articulação entre a teoria literária e os conceitos filosóficos, psicológicos, antropológicos e sociais.

2. LOUCURA E LITERATURA

Sem a pretensão de traçar uma historiografia exaustiva da loucura, o que se propõe aqui é uma abordagem sumária dos principais momentos da insanidade na arqueologia elencada por Michel Foucault (2005), reinterpretada por Frayze-Pereira (1985), Machado (2000) e outros.
Para compreender a temática da loucura e as instigantes artimanhas desse fenômeno apresentadas na prosa de Bernardo Élis é necessário percorrer antes a íntima trajetória entre loucura e literatura. Esse incerto percurso é sinuoso, o que pressupõe uma viagem um tanto cautelosa, mas nem por isso menos interessante. A vida humana em todas as suas possibilidades é motivo de interesse para a criação artística. O modo como o escritor atribui sentido a essa vida e aos fenômenos da existência em sociedade e o trato dispensado ao conteúdo e à forma determinam a substância literária desta criação. Além disso, é próprio da arte o constante diálogo com os meios sociais, em especial com as esferas de poder. Na verdade, a arte não só dialoga com as instituições sociais e de poder, mas emana delas. Nesse aspecto, a loucura, como parte da existência humana, é também motivo de interesse para a representação artística e ao longo da História tem fascinado escritores, pintores e poetas.

Segundo Foucault (2005), no espaço da literatura, o louco adquire relevância estética e voz. Instiga os ditos não-loucos a descobrirem a verdade profunda do sr humano e a perceberem que o insano exerce um poder de atração e fascinação porque "não vê sem ver a si mesmo [...] e com isso carrega mais verdades, além da própria" (Foucault, 2005, p. 512). Em vista disso, o texto literário, ao lidar discursivamente com a loucura, expõe a linguagem e a conduta da insanidade, reprimidas pelo discurso hegemônico da razão e, com isso, recupera, assimila e

questiona os valores implícitos de cada cultura. Resta entender, porém, se esses textos reforçam os estereótipos negativos, promovendo ainda mais a estigmatização dos que não se adequam a padrões pré-estabelecidos e, por isso, são identificados como loucos. Ou, se, de outra forma, o texto literário se projeta como espaço de emancipação, de conhecimento do outro a partir de si mesmo, de modo que o desigual seja "em certa medida, parte integrante, elemento constitutivo do 'nós'" (Jodelet, 2005, p. 47), um arquétipo de uma nova forma de olhar o mundo e entender a realidade. Conforme Monique Plaza (1990, p. 113), a escrita literária da loucura mobiliza a imaginação do leitor, suscitando a sua identificação e co-participação, de modo que este entra "num mundo virtual onde ele próprio está implicado"

Quanto ao fenômeno da loucura, os estudos filosóficos de Michel Foucault sobre a problematização do sujeito, a história da loucura, a violência nas prisões, a relação sociedade e loucura são também esforços empreendidos para a compreensão de tal fenômeno. O filósofo francês trabalha com a arqueologia da loucura, buscando nela a origem sócio-histórica da insanidade. E, como não há um conceito pronto e acabado em relação à doença mental, é possível depreender, a partir dos estudos de Foucault, que o caráter sócio-cultural constitui-se fator preponderante para a compreensão da loucura através dos tempos. Por esse prisma, é possível entender como cada época ou momento da História lidou com a loucura, sem, portanto, definir um conceito específico para esse fenômeno.

As sociedades primitivas entendiam a doença mental como uma manifestação da magia de deuses malévolos e a cura para tal alucinação se dava a partir de rituais religiosos, mais a frente esse estudo mostrará que essa também é uma compreensão de loucura presente nos contos de Bernardo Élis. Já na Antiguidade greco-romana, a loucura possuía dupla concepção: era entendida ora como saber divino, nesse caso o insano assumia a função de mensageiro dos deuses, na verdade, era o próprio oráculo, ora como punição das divindades que roubavam a razão dos homens por sua arrogância, ou melhor, por sua *hybris* desmedida. A loucura, nessa concepção, adquire uma conotação de bênção concedida e de castigo impingida pelos deuses aos mortais para que fique clara e incontestável a sua supremacia.

A presença da loucura na literatura, conforme Foucault (2005), teve sua gênese na antiguidade grega. Na obra de Homero, por exemplo, o herói está sempre à mercê de uma força externa a ele. Sem uma concepção estruturada da natureza humana, desprovido de reflexão ou vontade própria, o herói age muitas vezes de forma insana, mediante os caprichos dos deuses. Nas tragédias gregas, a temática da loucura também é recorrente. Nas páginas trágicas de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, a loucura é encenada como resultado dos conflitos interiores, da luta entre a vontade individual e o destino. Nesse caso, a loucura do herói da tragédia grega é imputada às suas paixões desregradas. Vítimas de uma falsa percepção do real, provocada pelos caprichos dos deuses, os heróis punem-se ao tomarem consciência do ato desmedido.

Avançando um pouco mais na história da insanidade, sob a ótica das artes e da literatura, encontra-se, em pleno Renascimento, a coexistência de duas experiências da loucura: a experiência trágica e a crítica. Essas duas formas de representar a loucura mantiveram diálogos até determinado momento do período citado, quando se rompem definitivamente no século seguinte. Essa ruptura significou para Foucault (2005) um mergulho no silêncio, "abrindo, na unidade profunda da loucura, um vazio que não mais será preenchido" (p. 27).

Segundo Foucault, na arte renascentista, a loucura se fez presente através das figuras terríveis e animalescas retratadas pelos referidos pintores. Essas figuras da insanidade abrem as portas para o onirismo, exercendo sobre o ser humano um poder de revelação e de fascínio. As imagens fantásticas da "Nau dos Loucos" (Bosch), de "Margot, a Louca" (Brueghel), de "Cavaleiros do Apocalipse" (Dürer) desvendam a loucura oculta no interior dos homens como um saber difícil, esotérico, constituído por formas estranhas. Aos olhos do ser humano racional este é um saber inacessível e, consequentemente, aterrorizante, sendo apreendido em apenas algumas figuras fragmentárias e fugidias.

O louco, porém, capta esse saber em sua parvoíce inocente e "o carrega inteiro em uma esfera intacta: essa bola de cristal, que para todos está vazia, a seus olhos [do louco] está cheia de um saber invisível" (Foucault, 2005, pp. 20-21), pronto para revelar, trazer à tona os desejos mais primitivos e as determinações mais prementes do corpo do ser humano "normal". Nesse caso, o louco, inicialmente concebido como estranho para o outro, na verdade é paradoxalmente familiar. É um espelho que reflete o encoberto, a loucura pessoal desconhecida.

Shakespeare e Cervantes também apresentaram a loucura fora dos limites impostos pela verdade e pela razão. Tanto nas tragédias de Shakespeare quanto em *Dom Quixote,* obra magistral de Cervantes, a loucura ocupa um lugar privilegiado, operando sobre o dilaceramento e sobre a morte. Ao retratar a complexa estrutura da personalidade, os dois autores adentraram

a imperceptível fronteira entre a sanidade e a loucura e fizeram uma profunda sondagem dos conflitos universais do ser humano. Desse modo, Shakespeare e Cervantes romperam a barreira do tempo e, conforme Foucault, retomaram o sentido da experiência trágica da loucura, nascida no século XV.

Os exemplos apresentados acima demonstram que a loucura tem sido para escritores, poetas e pintores uma fértil trilha por longos anos percorrida. A loucura atrai porque representa inúmeras possibilidades do imaginário do ser humano universal. O louco, antes de ser um caso para a psiquiatria, é matéria fecunda para a criação artística. Nesse caso, a loucura fascina o ser humano, visto que as imagens fantásticas que ela apresenta constituem "estranho paradoxo, aquilo que nasce do mais singular delírio já estava oculto, como um segredo, como uma inacessível verdade, nas entranhas da terra" (Foucault, 2005, p. 22).

Com base no argumento de Foucault (2005), é possível aferir que a loucura não é apenas a aparência, a conduta, os modos ou a linguagem do louco. Ela é também construção simbólica de valores culturais e sociais de determinada cultura. E no interior desta é que o louco pode ou não representar um desvio, pois a "doença mental só é reconhecida como patologia dentro de uma sociedade que a reconhece como tal" (p. 71). A forma como o escritor representa a alteridade e o fenômeno da loucura constituirá o modo de interpretação da realidade sócio-histórica de diferentes sociedades. E, consequentemente, o modo como cada meio social lida com o pensar, o agir e o sentir do louco é que vai definir a representação artística da loucura.

É nesse contexto que loucura e literatura estão intrinsecamente relacionadas. Enquanto que, para o meio social, o insano é uma excentricidade, para o contexto artístico/literário é a figura pertinente e faz emergir os questionamentos dos valores e leis de determinadas épocas e espaços, aflorando desejos, frustrações e alienações, as quais, "embora pareçam existenciais ou relativas ao caráter, remetem sempre a crises e aporias na realidade sócio-histórica" (Barbéris, 1997, p.167). Nesse caso, a literatura apodera-se da não-linguagem da loucura, isto é, daquele que não tem voz, daquele cujo sistema de segregação social o enclausura e o traz para a ordem do discurso, ou melhor, para o espaço emancipatório do texto. Assim, a literatura é capaz de desvendar o incompreensível do óbvio e, com isso, instaurar um silêncio revelador na linguagem. Do ponto de vista foucaultiano (1999), a literatura moderna nasce como linguagem da transgressão. Na linguagem artística, "não mais transparecem as figuras invisíveis do mundo, mas as verdades secretas do Homem" (Foucault, 2005, p. 511). Nesse sentido, a literatura proporciona um novo olhar para o louco numa dialética, sempre recomeçada entre o "*Mesmo e o Outro*" (2005, p. 520, grifos do autor). Conforme Foucault, este novo encontro da loucura com a literatura funda uma relação essencial à própria literatura.

Na criação literária, o louco subverte a ordem imposta pela racionalidade, retira a máscara da sensatez e demonstra a sensibilidade autêntica e pura da alma e ainda não se vê preso a convenções sociais ou ao que lhe é oportuno dizer e, por isso, denuncia livremente a condição de ser humano como objeto de uma sociedade estruturada pelos ditames do capitalismo destruidor, em termos hegelianos, da natureza e da dimensão espiritual do ser humano. A loucura na literatura brasileira tem se manifestado numa linguagem que transgride as leis da razão. A partir da experiência estética desse fenômeno, a articulação com a linguagem, em termos foucaultianos, ou seja, a linguagem como transgressão, se efetiva. E essa experiência comporta as particularidades da estreita relação entre loucura e literatura, diluindo a fronteira entre o sujeito que se diz racional com o considerado não-louco. Essa transgressão da ordem imposta pela racionalidade é também projeto estético de Bernardo Élis, em especial na obra *Ermos e Gerais.*

Os loucos da referida obra são motivos de discursos. São falados e também falam e, a partir de uma linguagem própria, mostram o que têm no coração, rompem a monotonia de um ambiente interiorano, segregador e impregnado de normas que aniquilam o alienado e, na relação dialógica[2] com o outro, revelam o olhar e o temor da sociedade em relação à loucura.
No conto André Louco, é forçado a deixar a cidade e, quando isso acontece, o leitor fica a par da loucura coletiva daquele lugar. As loucuras de André são reconhecidas na pequena cidade como um espetáculo cuja função social corresponde a um mecanismo de interrupção da monotonia e do fastio do lugarejo. Sem o louco e seus grunhidos, a cidadezinha volta à rotina normal numa incômoda tranquilidade que impõe o silêncio aos moradores. Assim, numa relação paradoxal, diluem-se os limites entre a fronteira da normalidade e da loucura.

[2] A relação dialógica aqui apresentada adquire o sentido proposto por Bakhtin (1997) em *Estética da criação verbal*. Nesse texto, o autor compreende o ser humano sempre numa relação com o outro. Conforme a concepção bakhtiniana, o ser da pessoa humana não é completo; fechado em si, cuja existência depende do relacionamento com os outros, dialogicamente estabelecido.

A sociedade representada no conto “André Louco”, mesmo necessitando da presença do louco em seus espaços, não aceita conviver com o outro, nesse caso, o louco, pois este “desvenda a verdade elementar do ser humano: esta o reduz a seus desejos primitivos, a seus mecanismos simples, às determinações mais prementes de seu corpo” (Foucault, 2005, p. 512). Desse modo, a loucura na narrativa apresentada possui um sentido socialmente construído pelo saber popular: o da animalidade que escapa à domesticação e fascina o ser humano por seu furor, por sua desordem. Essa animalidade revela a secreta loucura do ser humano, bem como tudo o que existe de impossível e inumano em suas ações. No entanto, o louco como animal é considerado uma ameaça à ordem, pondo em perigo a hegemonia da racionalidade. Eis o motivo pelo qual a sociedade da razão procura afastar de seu convívio todas as semelhanças que o insano evoca e desperta. Isso porque esse sentimento de semelhança conduz a uma identificação e a alteridade do louco torna-se a de todos os que se sentem próximos a ele (Jodelet, 1998, p. 64).

Passo a passo, a imagem da loucura vai se consolidando pelas representações sociais com base na estranheza e na anormalidade do outro. Essa estranheza, na verdade, contrapõe o louco ao não-louco e acaba por efetivar uma rigorosa separação social entre essas duas condições. Em vista disso, as representações sociais funcionam como um instrumento de transformação da diferença em desigualdade, efetivando a marginalização, o preconceito e a criação de estigmas. Ao demonstrar o processo de desumanização do indivíduo que se apresenta com alguma diferença em relação aos demais membros da sociedade, a estética literária se efetiva como um registro simbólico destas identidades deterioradas, permitindo a compreensão do processo pelo qual o louco passa de semelhante para o outro, de forma que sua diferença promove a sua alteridade.

3. O DISCURSO SOBRE OS LOUCOS

A criação artística, tendo como fonte a realidade sócio-histórica, representa os dramas humanos e a vida social em suas mais diversas particularidades. Nesse sentido, o ficcionista, influenciado por um determinado contexto, seleciona elementos discursivos que vão caracterizando física e psicologicamente as personagens que ele pretende criar e, consequentemente, uma determinada situação social de seu interesse é conhecida por outras realidades ou contextos.

Essas personagens são, na verdade, representações do imaginário social com todas as suas crenças, ideias e julgamentos transportados esteticamente para o espaço do texto. Desse modo, a partir desse imaginário, as personagens ganham vida e a escrita, artisticamente trabalhada, universaliza-se. Bernardo Élis, em *Ermos e Gerais,* 1944*,* tece o emaranhado das relações humanas através do fio tênue da loucura presente no imaginário social de um espaço impregnado pelas superstições, crenças e desmandos. Trabalhando com a ideia de loucura, construída por símbolos e representações dos valores culturais e históricos dos ermos de Goiás, um lugar abandonado à própria sorte pelos grandes centros econômicos, Bernardo Élis, expõe, em suas narrativas, as mazelas e os estereótipos estabelecidos acerca do fenômeno da loucura no interior das pequenas comunidades goianas de fins do século XIX e início do XX.

Ao tematizar a loucura como uma das figuras máximas da alteridade, para usar o termo de Denise Jodelet, Bernardo Élis apresenta um projeto estético de crítica às relações sociais, econômicas e de poder, representadas, sobretudo, pelos coronéis e pela religião. Essa posição do autor no que se refere à representação da insanidade o coloca em diálogo com importantes autores da literatura mundial, Miguel de Cervantes, por exemplo, da narrativa clássica brasileira, como Machado de Assis, e também de autores contemporâneas, como Hugo de Carvalho, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, para citar apenas estes.

Nesse contexto, os recursos selecionados e empregados no desenvolvimento da linguagem são fundamentais para que o leitor possa compreender o processo de criação da personagem louca, bem como o ponto de vista adotado pelo autor, suas implicações e posicionamentos ideológicos. Para tanto, o caminho aqui empreendido parte do pressuposto de que o sujeito que fala na obra é “um Homem essencialmente social, historicamente concreto e definido [de modo que o] seu discurso é uma linguagem social [...]. [É na verdade] um ideólogo que defende e experimenta suas posições ideológicas” (Bakhtin, 1988, p. 135).

O trabalho com a linguagem nos contos passa por um viés sociológico. A partir dela, somada a outros elementos essenciais para a composição das narrativas, é possível apreender a dura realidade de um espaço que agrega inúmeros problemas econômicos e sociais e que vê a diferença como algo inaceitável. O louco, materializando a própria escrita em *Ermos e Gerais*,

é também tema de reflexão sobre a linguagem literária, sobretudo, na experiência trágica e radical desta linguagem.

No universo do conto "André Louco", os elementos do folclore associados à introspecção psicológica das personagens e ao senso comum vão compondo um ambiente crítico e hostil, de modo a interferir na construção da identidade do protagonista André. A loucura dessa personagem é apresentada ao leitor ora por um narrador em primeira pessoa, com idade entre 8 e 10 anos, filho de seu João, um respeitado comerciante local, ora por um narrador omnisciente. Esse narrador procura filtrar os pontos de vista da pequena comunidade acerca desse instigante fenômeno, colocando em questão os saberes populares por décadas cristalizados em relação à insanidade, de forma a fixá-la numa posição fronteiriça com a normalidade.

A loucura no referido conto pode ser entendida como "um arsenal de possibilidades poéticas, uma seara por onde se busca colher o indizível, uma estratégia com a qual se agita a inércia" (Maria, 2005, p. 241). Sem a presença de André, as pessoas da cidadezinha não aguentam a insipidez do lugar. Nesse sentido, mesmo oferecendo o perigo do contágio da loucura, André Louco é necessário para as pessoas do povoado, pois é por ele que a alteridade de cada membro da comunidade vai se consolidando como um elemento de oposição à identidade da razão. O perfil do insano nesse contexto se projeta sobre o espaço exterior e "o relacionamento que o define entrega-o totalmente através do jogo das comparações objetivas, ao olhar do sujeito razoável" (Foucault, 2005, p. 183). Desse modo, entre o louco e o sujeito que pronuncia "esse aí é um louco" estabelece-se um enorme fosso e uma perigosa fragilidade entre as relações sociais.

No conto selecionado para este estudo, o discurso construído pela racionalidade, isto é, pelo olhar do não-louco acerca do fenômeno da loucura e, por sua vez, da alteridade, impede a propagação da fala do louco. Todavia, é interessante ressaltar que a percepção da alteridade se projeta na construção de uma rede discursiva em torno desse objeto social, demonstrando a fragilidade dos grupos tidos como normais em relação aos denominados loucos.

Por não terem voz, as personagens mencionadas são identificadas como o outro do discurso, aqueles de quem se fala, são, portanto, os excluídos, perseguidos, tendo como destino final as grades, sejam elas da cadeia, do asilo ou da própria casa. Cerceados de sua liberdade tanto física quanto de expressão, esses outros, nesse caso os referidos protagonistas, sofrem o estigma da exclusão e passam a ser o bode expiatório da comunidade onde vivem. E a justificativa para tal ação deve-se ao não compartilhamento do diferente com os códigos morais impostos em seu meio social, o que desqualifica não só a pessoa louca, mas também aqueles que dela se aproximam.

Por ser o outro no sentido da exceção, André é acorrentado em condições subumanas, como revela o narrador: "André Louco, hoje, estava ali na cadeia, no calabouço úmido, com o corpo ferido, magro, algemado e com uma corrente deste tamanho no pé." (EG, 1987, p. 20). O gênio difícil de André, associado aos estranhos acontecimentos que rondavam o imaginário das pessoas da cidadezinha foram o suficiente para condenar o protagonista às grades e, consequentemente, à morte.

Nesse âmbito, as personagens criadas por Bernardo Élis denunciam o olhar do sujeito razoável sobre a loucura. Essas entidades narrativas, a partir de suas ações, descompassos e não aceitação social, compõem a própria imagem da identidade deteriorada, para usar os termos de Goffman (1988). Dessa forma, Bernardo Élis se apresenta um escritor antenado com questões pertinentes ao seu contexto social e histórico. Nas páginas de *Ermos e Gerais* é possível compreender que a loucura não é apenas uma prerrogativa dos protagonistas insanos ou do que se pode depreender de sua aparência, mas é uma questão que vai além do olhar superficial e discriminador da razão. A loucura na obra se constitui como uma crítica às relações produzidas pela sociedade moderna, alicerçada no rigoroso controle da ciência, da economia e da política, poderes deflagradores da individualidade e, consequentemente, produtores de uma sociabilidade insana.

Segundo Roberto Machado, o jogo de contestação e de transgressão, que na época clássica se dava na relação razão-desrazão, aparece com mais evidência no domínio da linguagem. Nesse caso, a fala do louco é, sempre, a fala distinta e separada, cujo discurso não pode circular como o dos outros. Isso acontece porque em todas as sociedades há uma *cesura* fundamental entre os discursos do louco e a produção "normal" de discursos. Nesses procedimentos de verbalização, Foucault tem em mente, a sujeição, a submissão, a marginalização, pontos culminantes na caracterização dos discursos do louco. Conforme leitura

de Machado a respeito da concepção de Foucault em relação à linguagem empregada pelo louco na literatura moderna

> o que interessa a Foucault na literatura moderna é o esforço de selar uma aliança, de dar uma unidade, de encontrar um espaço comum entre a linguagem e a loucura, entre a obra e a ausência de obra, lugar onde a loucura apareça não como uma negatividade de linguagem, mas como revelação de sua própria essência, de sua passagem ao limite. O que atrai Foucault na relação literatura-loucura é a possibilidade de uma experiência trágica e radical da linguagem, que, ao invés de subornar a loucura à linguagem racional, como faz o saber de tipo psiquiátrico ou psicológico, enuncia seu próprio desmoronamento [...] ao fazer a palavra literária comprometer, transgredir, subverter os códigos instituídos da língua. (Machado, 2000, p. 49)

A compreensão de Foucault a respeito do espaço comum entre a linguagem e a loucura coloca em questão a supremacia do discurso racional em que a loucura está fadada a se apresentar sempre como uma negatividade da linguagem. A literatura, nesse caso, se consolida como o caminho de superação deste discurso, fazendo emergir pela palavra da personagem insana o anúncio do desmoronamento da linguagem racional. Em *Ermos e Gerais* o emprego de recursos estilísticos da língua vão compondo o quadro de possibilidade de uma experiência trágica e radical da linguagem de que fala Foucault, havendo, portanto, o uso da palavra literária como um instrumento de transgressão e subversão dos códigos linguísticos socialmente aceitos pelo discurso da razão.

Inúmeros estudos sobre a obra de Bernardo Élis já apresentaram, de alguma forma, a importância dos elementos linguísticos utilizados como meios de consolidação do projeto estético e ideológico do escritor goiano. Assim, a criação linguística apresentada nas narrativas da referida obra demonstra como os valores de classe, etnia, raça e gênero são compreendidos no meio social de comunidades interioranas. Essa criação evidencia também como os discursos impregnados de racionalidade vão configurando a identidade do louco como o diferente, o outro no sentido da exceção. Esse outro, porém, adquire existência através da linguagem, pois “a loucura é objeto de discurso, ela mesma sustenta discursos sobre si mesma [...] reivindica para si o estar mais próxima da razão que a própria razão” (Foucault, 2005, p. 15).

Pela veiculação da voz do louco, ou até mesmo pela supressão desta, a minoria marginalizada adquire existência humana. No conto AL, o protagonista André não pronuncia uma única palavra no decorrer de toda a narrativa, o que se ouvem são seus gritos e urros, nada mais. São gritos “irracionais e dolorosos [assombrando] a cidade com urros. Um grito rouco [que] acordava assombrações e pesadelos” (EG, 1987, p. 21). Esse mesmo grito que incomoda e denuncia porque subverte os códigos instituídos da língua rompe também com a pasmaceira da cidadezinha. Assim, mesmo impossibilitado de verbalizar as palavras, André impulsiona a produção de discursos, tornando-se motivo de efabulação. O povoado sem os gritos do louco torna-se fúnebre, deserto, mudo e enfadonho, “um oco” de solidão, mas, por outro lado, adquire existência com as palavras pronunciadas a respeito do louco.

4. CONCLUSÃO

A compreensão do fenômeno da loucura pelo viés da literatura, em uma perspectiva foucaultiana, foi o ponto de partida deste estudo para se chegar às possíveis descobertas a respeito da intrínseca relação entre a criação literária e a literatura. Artisticamente representada, a loucura se transforma em um elemento-chave de interpretação de determinado contexto social. Construída por símbolos pertinentes a cada cultura ou sociedade, a loucura encontrou na literatura espaço privilegiado de representação.

Nesse sentido, com a análise do texto literário de Bernardo Élis, observa-se que a loucura representada exerce uma função ambígua, ora ela fascina, ora transmite uma sensação de temor. A personagem André, do conto homônimo, não se ajusta às normas estabelecidas por seu grupo social, por isso representa perigo para a sociedade, mas ao mesmo tempo ele transcende o estigma de doente mental e alegoricamente se transforma em uma chama que acende o pavíl do discurso na comunidade, sendo portanto, necessário no povoado. André é o reflexo do eu no outro. E mesmo não tendo voz nem espaço na sociedade onde vive, o protagonista revela as fraquezas das outras personagens no trato com o louco. Nessa perspectiva, André se transforma em um arquétipo através do qual o leitor consegue apreender um novo modo de olhar o mundo e de entender a realidade.

Com base no pressuposto de Michel Foucault (1999, p.150) de que “a loucura só existe em uma sociedade, ela não existe fora das normas e da sensibilidade que a isolam e das formas

de repulsa que a excluem ou a capturam", o projeto estético de Bernardo Élis em representar a loucura no interior de uma sociedade racional propcia ao leitor a percepção dos inúmeros discurssos excludentes da razão, cuja base está na homogeneização das diferenças e na segregação daqueles que não se ajustam às regras impostas pelo ser humano racional.

Assim, ao focar a personagem louca, demonstrando as agruras vividas por ela, o texto literário de Bernardo Élis se projeta como elemento de reconhecimento do outro a partir de si mesmo. Nesse sentido o leitor visualiza o modo como a sociedade lida com seus loucos, reconhecendo nas atitudes do sujeito da razão as ações excludentes praticadas contra o diferente. Por fim, a partir de uma escrita peculiar, a produção literária de Bernardo Élis efetiva o contato entre literatura e sociedade.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (1997).*Estética da criação verbal*. (Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira) (2.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (1988). *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. (trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al.*) (4.ª ed.). São Paulo: UNESP/HUCITEC.

Barbéris, P. (1997). A sociocrítica. In D. Berges, *Métodos Críticos para a análise literária*. São Paulo: Martins Fontes.

Bosi, A. (2003). *O enigma do olhar*. São Paulo: Ática

Candido, A. (1998). A personagem do romance. In A. Rosenfeld *et al. (Org.)*, *A personagem de ficção* (pp. 51-80). São Paulo: Perspectiva.

Candido, A. (2004). Literatura e Subdesenvolvimento. In A. Rosenfeld *et al. (Org.)*, *Vários Escritos* (pp. 140-162). São Paulo: Duas Cidades

Carvalho, A. (1981). *Foco narrativo e fluxo de consciência: questões de teoria literária*. São Paulo: Pioneira

Dodds, E. (2002). *Os gregos e o irracional*. São Paulo: Escuta.

Élis, B. (1978). *André Louco***.** Rio de Janeiro: José Olympio.

Élis, B. (1997). A vida são as sobras. *Remate de Males*, Campinas, 17, 9-142.

Élis, B. (1987). *Obra reunida/Bernardo Élis* (vol. 1, 3, 4). Rio de Janeiro: José Olympio.Fernandes, J. (1998). A antologia do nome. *Revista da Academia Goiana de Letras*, Goiânia, 21, 91-100.

Foucault, M. (1999).*Problematização do sujeito*: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise (Trad. de Vera Lucia Avellar Ribeiro). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (1999).*Vigiar e Punir*: *história da violência nas prisões* (Trad. de Raquel Ramalhete). Petrópolis, RJ: Vozes.

Foucault, M. (2005). *História da Loucura na Idade Clássica* (Trad. de José Teixeira Coelho Netto). São Paulo: Perspectiva.

Foucault, M. (1999). *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martin Fontes.

Frayze-Ferreira, J. (1985). *O que é loucura*. São Paulo: Brasiliense Abril Cultural.

Goffman, E. (1988). *Estigma*: *notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (Trad. de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes) (4.ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.

Gofman, E. (1990). *Manicômios, prisões e convento* (Trad. de Dante Moreira Leite) (3.ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representações sociais* (trad. de Luci Guimarães. Petrópolis: Vozes.

Jodelet, D. (1998). A alteridade como produto e processo psicossocial. In Arruda, Â. (Org.), *Representando a alteridade.* Petrópolis: Vozes.

Jornal Opção. Edição on-line. [Entrevista de Bernardo Élis a Haroldo de Britto]. >. Consultado em abril, 2018, em http://www.jornalopcao.com.br/index.asp?secao=Especiais&subsecao=Especiais&idjornal=139&idesp=14

Lima, H. (1966). Bernardo Élis. In *Veranico de Janeiro*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Machado, D. (1981). *O louco do Cati*. São Paulo: Ática.Machado, R. (2000). *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Maria, L. (2005). *Sortilégios do avesso*: *razão e loucura na literatura brasileira*. São Paulo: Escrituras.

Pereira, L. (1988). *História da Literatura Brasileira*: *prosa de ficção (de 1870 a 1920)*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Pessoti, I. (2000). *Os nomes da loucura*. São Paulo: Ed. 34.

Plaza, M. (1990). *A escrita e a loucura* (Trad. de M. F. Gonçalves de Azevedo). Lisboa: Editorial Estampa.

Teles, G. (1995). *Estudos goianos II*: *a crítica e o princípio do prazer* (vol. 2). Goiânia: UFG.

290. RETRATO FALADO: EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E CULTURAL DO ALUNO

Marinês Juliana Carvalho Martins

Universidade Estadual de Goiás (BRASIL), marinesjuliana@smegoiania.com

Resumo

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado, que representa um estudo de caso cujo objetivo é investigar e refletir sobre o papel da educação estética na formação da identidade sociocultural do aluno, a partir da observação de suas interações com a arte. Dessa forma, este estudo de caráter interdisciplinar foi fundamentado teoricamente nas concepções de Lévy (1996), Santaella (2010), Ferraz e Fusari (2009), Vygotsky (2009), Soares (2011), Rojo (2012), Giddens (1991), Hauser (1995), Benjamin (1992), dentre outros autores os quais transitam entre as áreas implicadas. Este trabalho teve como objetos os documentos referenciais da escola (PPP, 2013 e PCN, 1997) e as produções dos sujeitos da pesquisa, alunos de uma escola municipal de Goiânia Brasil. Como instrumentos diagnósticos, foram aplicados questionários para coleta de dados e realizadas oficinas de apreciação estética, ao longo do ano de 2014, com o propósito pedagógico de construir com os alunos momentos de reconhecimento de valores estéticos provenientes da cultura artística em seu contexto contemporâneo, permeada por produções multiculturais. Com base nos resultados alcançados e na análise do material produzido, pudemos inferir que a educação estética é um fator essencial para a construção da identidade cultural e social do aluno, levando-o a expressar seu mundo interior, por meio de sua poética pessoal e a compreendê-lo melhor, no contexto da sua relação com a obra de arte e com os outros.

Palavras-chave: educação estética, identidade sociocultural, cibercultura.

Abstract

The present article is a small piece of the master's dissertation, which represents a case study about the importance of education in the formation of the socio-cultural identity of the students, from the observation of their interactions with art. By this way, this interdisciplinary study was theoretically based on the conceptions of Lévy (1996), Santaella (2010), Ferraz and Fusari (2009), Vygotsky (2009), Soares (2011), Rojo (2012) and Giddens (1991), Hauser (1995), Benjamin (1992), among other authors, which transit between the areas involved. The main documents explored by this study are the reference documents of the school (PPP, 2013 and PCN, 1997) and the result of the students' work of a public school in Goiânia-GO, Brazil. As diagnostic tools, we have applied quizzes and aesthetic workshops throughout the year 2014, with the purpose of creating with students some moments of recognition the values of the artistic life in the current context, permeated by multicultural productions. Departing from the results obtained and the analysis of the material produced, we could infer that art and aesthetic education is an essential factor for the construction of the student's cultural and social identity, leading them to express their inner world; through their personal poetics and understanding in the context of his relationship with art and their pairs.

Keywords: aesthetic education, sociocultural identity, cyberculture.

1. INTRODUÇÃO

As imagens estão em todo lugar: nas obras de arte, nas propagandas de televisão, nas estampas das roupas, nas figuras dos livros, nos pontos de ônibus, nos vídeos que assistimos. Enfim, somos diariamente bombardeados por imagens, ícones, gráficos e textos que se comunicam com os expectadores e interagem com a mensagem transmitida por elas, tornando-as significativas. Nesta gama de opções, as pinturas, esculturas, poemas ou construções

arquitetônicas tornam-se obras de arte à medida que adquirem valor, interesse, crítica. Sua universalidade proporciona que a arte faça sentido àqueles que a observam. Assim, na criação artística entrelaçam-se diferentes concepções históricas, sociais e políticas, que a tornam uma representação sígnica e cultural de seu povo. Fundamentados em tais concepções, chegamos ao seguinte questionamento: como a educação estética interfere na construção da identidade sociocultural do sujeito?

Desta forma, este estudo se justifica na medida em que compreende a necessidade de favorecer ao indivíduo a compreensão de sua identidade por meio da subjetividade, depreendendo de forma crítica seu papel na sociedade contemporânea. Ressaltamos que, embora a disciplina de arte esteja listada e presente no Projeto Político Pedagógico escolar de 2013, seu estudo efetivo não foi observado na escola analisada no ano de 2014, por falta de professor destinado à sua execução. Tal fator restringe ainda mais o contato dos alunos com experiências estéticas, possível somente em algumas aulas de Língua Portuguesa.

Focou-se, por isso, em crianças cursando o Ensino Fundamental, já que elas estão construindo seu universo imaginativo (Vygotsky, 2009, p.14). Tais estudantes, providos de conhecimentos ampliadores de seu universo cultural, tornar-se-ão cidadãos capazes de reelaborar sua realidade, construindo novas realidades, buscando de maneira criativa e inovadora a solução de situações-problema e, sobretudo, podendo se tornar cidadãos autônomos e proativos em sua realidade.

Constatando as dificuldades de compreensão dos alunos em diversos gêneros textuais, contextualizamo-nos acerca das características de nossos aprendizes: alunos descritos por Veen e Vrakking (2009) como Geração *Zappiens* – uma geração nascida a partir do fim da década de 1980, também considerada geração instantânea, conectada às mídias digitais. A emergência das mídias digitais alterou o comportamento e a relação dos indivíduos com a sociedade, a forma de convivência, o meio onde estudam e trabalham.

A informação e a comunicação, a partir desta década, ficaram disponíveis a quase todas as pessoas e passaram a ser usadas de maneira ativa. Diante desta realidade, a televisão, *Ipods*, *blogs*, *Wikis*, salas de bate-papo na internet, jogos e outras plataformas de comunicação a distância fizeram pensar neste novo aluno, já que as consequências do descompasso entre a compreensão do mundo de professores avessos à tal realidade e dos alunos *Zappiens* são enormes.

A partir dessas ponderações, conceitos como: letramento, multiletramentos, cibercultura, ciberespaço, mediação pedagógica, aprendizagem colaborativa e *Homo Zappiens* foram se incorporando à nossa prática docente, sob a necessidade de se compreender o aluno pertencente a este novo contexto sociocultural. Tal conhecimento foi crucial para o entendimento e uso de novas práticas pedagógicas, mais direcionadas ao perfil de alunos *Zappiens*, a começar pela compreensão de seu universo.

Observa-se, portanto, que tais indivíduos possuem peculiaridades comportamentais e cognitivas, de tal forma que há urgência em observar a sociedade por um novo prisma e delinear novos caminhos, passando-se à necessidade do aprendizado voltado a multiletramentos, necessários para os jovens leitores tornarem-se aptos a compreender as múltiplas leituras existentes no mundo da cibercultura, de forma que se garanta sua participação ativa e autônoma nas diversas esferas sociais.

Segundo Rojo (2011), os multiletramentos demandam a leitura crítica voltada à análise e compreensão de textos – constituídos através do uso de diferentes linguagens – cujo enfoque, muitas vezes, é multicultural. A concepção de multiletramentos abarca, sobretudo, o uso de novas tecnologias digitais de comunicação e informação, as quais permitem o surgimento de textos híbridos, constituídos pelo uso de imagem, som, animação e a combinação dessas modalidades.

Bakhtin (2003) nos elucida a respeito da necessidade humana do uso da linguagem, a qual é utilizada em caráter multiforme. Sendo assim, a língua materializa-se em enunciados orais ou escritos, os quais, de acordo com a finalidade do emissor da mensagem, constituirão gêneros do discurso. Quais gêneros abordar foi um dos primeiros questionamentos pertinentes e relativos à busca de um estudo voltado à prática do aluno em sala de aula. Tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997), refinou-se esta busca.

Percebeu-se, neste caminho, que os objetivos dos PCN do ensino fundamental deveriam estar alinhados tantoàs oficinas ministradas quanto ao Plano Anual da professora regente, fator que se confirmou e direcionou a construção desta pesquisa. Logo, os objetivos dos PCN (1997), presentes nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), contemplaram diretamente os resultados que se buscava alcançar por meio de mudanças em nossa prática docente.

O estudo de caso subsidiou a análise desta prática, que é um recorte da dissertação de mestrado, homônima a este artigo, proporcionado pela observação de duas turmas de alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental. A arte, parafraseando Oswaldo Montenegro, em "Metade", nos apareceu como resposta, ou melhor, caminho a ser percorrido por este estudo constituído de produções voltadas às imagens (mais diretamente à fotografia e às artes visuais).

Este estudo é, portanto, fruto de reflexões acerca de uma prática educacional pessoal em contexto escolar com um recorte no ano de 2014, tendo por arcabouço teórico autores como Hauser (1995), Proença (2000), Ferraz e Fusari (2010), Santaella (2010), dentre outros.

2. METODOLOGIA

Para iniciar esta pesquisa inicialmente realizou-se uma revisão bibliográfica, a fim de ampliar o conhecimento teórico que fundamentou esta pesquisa e que definiu seus conceitos básicos. A partir dos estudos já apresentados e dos conhecimentos adquiridos por meio destes, realizou-se um levantamento das variáveis e da sua caracterização qualitativa por meio de uma pesquisa exploratória cujos objetos foram os documentos referenciais da escola (PPP e PCN) e os instrumentos diagnósticos aplicados a alunos de duas turmas (F1 e F2) do 6.º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Goiânia, ao longo do ano de 2014.

Depois, seguiu-se a pesquisa qualitativa efetivamente, frente à busca empírica (fundamentada em autores cujas teorias se relacionam e se complementam) para, por meio de um estudo de caso, refletir sobre a influência do cinema e das relações de poder exercido por ele e sua relação com a formação da identidade sociocultural do aluno.

Como procedimentos da pesquisa, os instrumentos utilizados foram: entrevistas escritas, produção de portfólio comparativo das atividades exploradas ao longo da pesquisa, relatos das oficinas e atividades produzidas pelos alunos, guiadas por nós, em parceria com a professora regente de Língua Portuguesa das turmas 1 e 2 supracitadas. Nestas, foram analisados qualitativamente os produtos das oficinas, realizadas em sala de aula, na escola-campo escolhida. Estas foram publicadas em ambientes virtuais: no *blog* da escola e no *YouTube*, com participação expressiva dos alunos. Este artigo, entretanto, irá ater-se apenas a uma oficina, intitulada "Vivenciando Frida Khalo: Vida e Obra".

A escola escolhida situa-se na região norte de Goiânia, próximo ao centro da cidade, local caracterizado pelo intenso comércio proveniente principalmente de lojas localizadas na Avenida Bernardo Sayão. Seu público-alvo são alunos de baixa renda, moradores de áreas circunvizinhas.

A Escola Municipal selecionada atende alunos da Educação Infantil, ciclos I e II de Formação e Desenvolvimento Humano, proposta da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a qual divide o Ensino Fundamental em três segmentos distintos: alunos de 06 a 08 anos se encontram no ciclo I (infância), alunos de 09 a 11 anos se encontram no ciclo II (pré-adolescência) e os alunos de 12 a 14 anos no ciclo III (adolescência) (Krug, 2001).

É compromisso desta Instituição de Ensino propiciar a formação de cidadãos autônomos, rumo à transformação e melhoria da sociedade e do ambiente que os cerca. Desta forma, tendo por foco o conhecimento estético por meio da arte, foram preparadas as aulas que subsidiaram a elaboração e concretização deste projeto, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e com o Planejamento Anual da professora de Língua Portuguesa.

Os sujeitos desse estudo foram os alunos de uma Escola Municipal de Goiânia que estão cursando o 6.º ano do Ensino Fundamental (Turmas F1 e F2). Para a amostragem, foram escolhidas produções consideradas relevantes em cada turma pesquisada. Contou-se com a média de 60 alunos – contabilizando-se as transferências de escola ao longo da pesquisa –, com a professora de Língua Portuguesa (regente das turmas) e a professora-pesquisadora.

Trata-se de pré-adolescentes, com idade de 12 anos, matriculados nas turmas F1 e F2 da Instituição de Ensino selecionada. Os envolvidos participaram ativamente da pesquisa, atuando nas atividades que julgaram atípicas, "diferentes" e "interessantes", de tal forma que nos procuravam nos corredores para saber detalhes da próxima oficina. Contou-se, ainda, com a presença de um aluno de inclusão, o qual é surdo, e de sua professora de Apoio. Sua presença nas oficinas enriqueceu o trabalho, haja vista o compartilhamento diário de suas experiências, conquistas e dificuldades. A execução das atividades ocorreu normalmente.

3. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE QUALITATIVA

A oficina ministradas aos alunos durante esta pesquisa teve por propósito não somente buscar uma resposta ao questionamento-chave desta pesquisa (*como a educação estética contribui para a construção da identidade sociocultural do sujeito?*), mas também possibilitar ao aluno descobrir a necessidade da educação estética e sua relação entre a racionalidade e a sensibilidade humana, por meio de eventos de experimentação cultural que o levassem a externar seu mundo interior e construir sua identidade social e cultural através da arte.

Desta forma, promoveu-se a apreciação estética de telas da artista mexicana Frida Kahlo, algumas vezes em comparação com outros artistas e, na maioria das vezes, envolvendo-as com as temáticas cotidianas dos alunos, de tal forma que pudessem identificar-se (ou não) com os autorretratos da pintora e manifestar sentimentos (de contentamento, horror, angústia, admiração, repulsa, entre outros) que os permitissem construir sua visão de mundo, individualmente ou com seus pares.

Buscou-se contemplar, em primeira instância, o Projeto Político Pedagógico escolar, oferecendo alternativas às lacunas existentes e tendo como referencial base os PCN de Arte e Língua Portuguesa (1999), além das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e da Matriz Curricular de Arte do Ensino Fundamental SEE/Go. Estes, entrelaçados aos autores citados, construíram nosso aporte teórico e nos levaram a diversas reflexões acerca da influência da educação estética na formação da identidade do indivíduo e suas implicações.

Enfocou-se, igualmente, as experiências realizadas por meio de aulas e oficinas de artes visuais, haja vista que as produções de Frida Kahlo se enquadram nesta categoria. Entretanto, não deixamos de compartilhar com aos alunos e receber informações compartilhadas por eles acerca de outras representações artísticas: teatro, cinema, escultura, arquitetura, publicidade, por exemplo. Uma das produções dos alunos culminou na produção de uma exibição (realizada durante a festa da família, na própria escola estudada) e posterior galeria de arte publicada no *blog* da escola (disponível em: www.emsantahelena.blogspot.com.br), possibilitando ao grupo, além do contato prático com os valores discutidos ao longo das oficinas, a experimentação da autoria e reconhecimento de seu trabalho.

4. RELATO E DISCUSSÃO DO CASO

A elaboração da oficina ministrada teve como norteador o entrelaçamento entre atividades de Língua Portuguesa e Arte, focadas no uso efetivo da linguagem, para a expressão de ideias e manifestações culturais. À luz de Bakhtin (2003), Marcuschi (2011) e Rojo (2011) construiu-se a ideia de trabalhar e organizar oficinas voltadas a textos escritos e imagéticos de diferentes gêneros, tendo por princípio de escolha sua carga semiótica.

Compreendendo as imagens analisadas nesta dissertação como unidades semióticas, buscou-se direcionar seu estudo à formação da identidade cultural e social do aluno, bem como representações desta. Os planos de aula norteadores de cada atividade proposta foram criados a partir da identificação de conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno em consonância com o Plano Anual de Língua Portuguesa da professora regente. Estes foram entrelaçados a conteúdos de Arte que pudessem contribuir com a formação cultural do cidadão, para ampliar seus padrões estéticos, a partir de manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas até a contemporaneidade como temáticas base deste trabalho. (PCN de Arte, 2007). Por fim, teve-se como direcionamento das produções o conhecimento e a ação artística dos alunos.

5. VIVENCIANDO FRIDA KAHLO: VIDA E OBRA

Esta oficina de Arte foi a primeira de 6 oficinas de apreciação e vivência estética. A ela precedeu um questionário de análise que nos norteou sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca de Arte, História da Arte e Fotografia – conteúdos ministrados nesta primeira oficina. O objetivo geral foi conhecer a vida e obra de Frida Kahlo, artista plástica escolhida como ponto de partida a estes estudos.

Observa-se que os alunos, de alguma forma, tiveram e terão contato com representações artísticas ao longo de suas vidas. Tais expressões se manifestam de inúmeras maneiras, moldadas em diferentes formas e conteúdos.

Isto se dá, segundo Vygotsky, porque as manifestações artísticas provêm da imaginação dos homens. Elas são fruto da combinação entre a memória de formas, cores, situações que já conhecemos e de elementos imaginários, o que se manifesta na vida cultural dos indivíduos. "[...] Quando examinamos a história das grandes descobertas, dos principais eventos, podemos comprovar que quase sempre umas e outros surgiram na base de enormes experiências previamente acumuladas. Toda a fantasia parte precisamente desta experiência acumulada: quanto mais rica esta for, mantendo-se iguais as restantes circunstâncias, mais abundante deverá ser a fantasia". (Vygotsky, 2009, p. 17)

Partindo desta observação, seguiu-se a oficina. Esclareceu-se, em primeira instância, aos alunos, o conceito de linguagem e sua importância à comunicação. Foi mostrada aos alunos uma sequência de imagens, presentes na publicidade e em outros veículos de comunicação, resultantes de telas de artistas renomados e mundialmente conhecidos. Em seguida, questionou-se aos alunos se eles conheciam aquelas imagens em seu original ou como lhe foram apresentadas. Depois eles foram questionados acerca dos artistas plásticos responsáveis pela criação original de suas telas (Figura 1).

Fig. 1. As imagens estão em todo lugar
Fonte: Dissertação de Mestrado (p. 92)

À esquerda, muitos alunos reconheceram o cantor Mickael Jackson; entretanto, não reconheceram o estilo de Romero Britto. Leonardo da Vinci foi reconhecido por alguns dos alunos, os quais justificaram seu estudo em História. Tarsila do Amaral, Mondrian, Pablo Picasso e outros artistas plásticos abordados durante a aula foram novidade para as turmas F1 e F2. Fizemos análise de telas e de outras imagens disponíveis na internet a fim de verificar que elas têm intencionalidades.

Em seguida, partiu-se ao estudo da vida e obra de Frida Kahlo, aliado ao conceito de autorretrato. Foi mostrada aos alunos uma série de autorretratos da artista plástica, tais como: *As duas Fridas* (1939), *Autorretrato em vestido de veludo* (1926), *Diego em meu pensamento* (1943), *Autorretrato com cabelo cortado* (1940), *Coluna Rota* (1944), dentre outras obras e retratos da pintora.

O gênero autorretrato se apresenta largamente na História Ocidental – desde a Antiguidade Clássica – passando à popularidade a partir da Renascença italiana. Sua produção buscava representar os sujeitos de forma realística, anatomicamente. Nas poéticas contemporâneas, foram-lhe atribuídos novos significados, passando de simples registro a novos sentidos ligados à identidade do sujeito e suas representações culturais na contemporaneidade (Hall, 2006; Hauser, 1995).

Hall (2006) estabelece uma conexão dialógica entre a essência interior do indivíduo e sua relação com o mundo exterior, ao definir a identidade sociológica do sujeito: "o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o 'eu real', mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem" (Hall, 2006, p. 1). Desta forma, buscamos, ao longo deste trabalho, compreender a relação entre os sentimentos e expressividade humanas nas obras de Frida Kahlo e também nas produções dos alunos.

Ao final desta oficina, os alunos manifestaram suas impressões acerca do conteúdo ministrado, por escrito. Seguimos a oficina com uma discussão oral acerca das impressões dos alunos sobre a biografia exposta (da pintora Frida Kahlo), tendo inicialmente a retomada da aula anterior e de seus tópicos mais relevantes.

Os alunos expuseram sua opinião, construindo um relato que descrevia a vida e obra de Frida Kahlo. Retomamos também as características do relato, enquanto gênero textual, e sua forma de produção, abordando sua estrutura com exemplos. Os textos produzidos foram transcritos em partes selecionadas e exatamente como estavam escritos pelos alunos, para

análise linguística e de conteúdo. Muitos alunos manifestaram a importância da artista mundialmente, suas impressões acerca das telas, ou mesmo sobre seus autorretratos.

Foi possível notar que a tela *Coluna Rota* (1944) foi a que mais impressionou os alunos, fator que constatamos pelas suas manifestações escritas. Muitos relacionaram as imagens e a biografia da autora à sua própria relação com a realidade e com seus próprios valores. Ribeiro (2007) reflete sobre como valores, normas, crenças, práticas e representações oferecem fontes de significado para um grupo. Tais representações, segundo a autora, formam a identidade do sujeito, marcada por lutas simbólicas e validações de pontos de vista. Tal análise nos remete aos PCN de Língua Portuguesa (1999, p.71), que nos alertam acerca do "reconhecimento da necessidade da língua escrita (a partir de organização coletiva e com ajuda) para planejar e realizar tarefas concretas", bem como a "preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica."

Retomando os critérios de análise definidos nesta pesquisa, buscou-se observar se o aluno, o nível da interação com a artista e a obra estudada, demonstrando interesse ou identificação com a temática abordada. Verificamos, também, sua experimentação estética, compreendendo, refletindo, recriando e reinterpretando seu trabalho e de seus pares, de forma que pudéssemos apreender a multiplicidade interpretativa que cada produção proporciona, compreendendo as infinitas maneiras de se expressar uma mesma ideia. Por último, observamos sua capacidade criativa, verificando como o aluno se utiliza de sua poética pessoal para a representação estética, comunicando sua mensagem e elaborando seus sentimentos acerca do mundo que o cerca, por meio da interação de linguagens.

Antes de chegarmos às produções, os alunos receberam um texto de referência para o estudo da vida e obra da pintora mexicana Frida Kahlo, correspondente à apresentação feita em sala durante a aula. A partir das leituras, discussões e debates, foi feito um relato escrito da aula. Neste, foi feita a observância de alguns critérios de análise: c) Interação com o artista e obra – os alunos interagiram com as obras apresentadas, demonstrando interesse e/ou identificação com a temática abordada. Este fato pode ser observado nos seguintes trechos:

Aluno *1 - "(...) Ela não podia andar pois a mãe dela pois um espelho em cima da cama dela e ela foi se deselhando mesmo dai as pinturas dela se tornou uma arte pelo mundo inteiro."*

Aluno 2 - "Frida Klalo sofreu um acidente aos 19 anos e ela se superou." "(...) E com muita dor o filio dela morrel."

Aluno 3 - "No fim ficou conhecida no mundo todo e como representante do seu país."

Aluno 4 - "Eu adorei as pinturas e a vida da Frida Kahlo."

Aluno 5 - "Frida Kahlo naceu em 1907 no México. Frida Kahlo ela desenhava uns desenhs, do seu próprio rosto, vários quadros.""

A leitura das ponderações gerais dos alunos, após a percepção de sua interação com artista e obra nos permite chegar às seguintes conclusões: os alunos se comoveram muito com a biografia da pintora, de tal forma que priorizaram, em sua escrita, a vida em detrimento da obra. Tal situação ocorre, entretanto, devido à grande carga autobiográfica das produções.

As colocações apresentadas na análise acima foram indícios que nos guiaram à observação das atividades que seguem na próxima etapa desta oficina. A atividade intitulada "Eu sou assim" foi retirada do livro: "Toc Toc. Plim Plim!" (Virgolim & Fleith, 2002, p. 40), como parte de nossa sequência didática. O livro ressalta o prazer de criar e propõe uma série de reflexões acerca do ato de criar. O propósito da atividade era mostrar, por meio de desenhos, como o aluno se vê, apresentando aspectos positivos e negativos e situações que gosta ou não gosta de vivenciar. Segue, portanto, um exemplo dos trabalhos feitos pelas turmas F1 e F2:

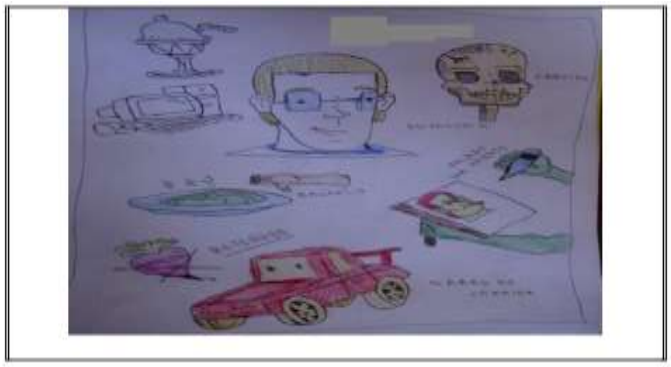


Fig. 2. Vivenciando Frida Khalo - "Eu sou assim"
Fonte: Dissertação de Mestrado (p. 98)

De simples desenhos a obras de arte de pintores renomados, a cultura visual nos mostra que possui suas singularidades. Ao enviar uma mensagem, o emissor imprime nelas suas formas de ver, pensar, dizer e agir de certa maneira e não de outra. O que há em comum entre estas produções são as influências externas: desde elementos culturais, cotidianos ou históricos – os quais também conduzirão o olhar interpretativo do observador – até as construções mais subjetivas e individuais.

A formação da identidade do indivíduo é influenciada e transformada pela sociedade que o abriga, sendo definida histórica e culturalmente, como nos adverte Hall (2006, p. 13): "A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente".

Diante destas ponderações, analisamos as imagens tomadas como exemplo nesta oficina tendo os alunos como sujeitos históricos e culturais, moldados às influências recebidas por seu contexto histórico-social, pelos valores familiares e demais situações que contribuem para a formação de sua identidade.

Nota-se, em geral, uma preocupação do grupo em construir a produção como uma unidade de sentido, como uma mensagem completa, não fracionada ou segmentada. Percebeu-se, também, a preocupação estética dos estudantes ao construir seus desenhos: a disposição dos elementos constitutivos da imagem, o uso de cores e formas foi escolha individual dos alunos, movidos apenas pela orientação geral temática explicitada no início desta seção. Observando tais elementos, partimos à análise individual das imagens selecionadas como *corpus* desta pesquisa.

Quanto à **experimentação estética**, percebeu-se a preocupação em detalhar, por meio de pequenas imagens, elementos constitutivos da personalidade do aluno – que o influenciam positiva ou negativamente. Como esperado, constatamos que uma mesma ideia permite infinitas interpretações, de tal forma que foram utilizados diferentes ícones e símbolos para diferenciar o que os apraz e o que não os apraz.

Tais representações gráficas de seu mundo interior reforçam a criatividade do aluno à medida que ele relaciona sua percepção dos autorretratos de Frida Kahlo à vivência pessoal, "despindo-se" diante do papel ao executar os desenhos. Esta vivência de momentos de fruição está discriminada na Matriz Curricular de Arte do Ensino Fundamental SEE/Go: "A leitura deve preocupar-se com o desvelamento do olhar, saindo do senso comum. O aluno poderá discriminar características formais, signos, enfim, perceber de que e como é composta a obra/objeto."

Quanto à **criatividade**, notou-se, pelos traçados e cores utilizados, a criação própria dos alunos. Eles buscaram identificar, individualmente, suas preferências com cores que representassem suas emoções e sua relação com o mundo que os cerca.

As redes sociais e diferentes aparatos tecnológicos aparecem em vários exemplos, como parte do cotidiano dos alunos. Na figura acima, por exemplo, tem-se os símbolos do *Facebook*, *minigame*, *ipad*, vídeo *game*, televisão; dentre outros. Nota-se a originalidade e poder de autoria à medida que o aluno se representa. Na mesma figura, se vê ainda uma mão desenhando um retrato falado e uma mensagem - "falado retrato" - demonstrando a intimidade do mesmo ao retratar seu mundo por meio de imagens. São notórios a compreensão de mundo, as influências do ambiente e mesmo de valores familiares na construção das imagens que nos foram apresentadas.

Estas informações reforçam e contemplam um dos objetivos da matriz de referência de Arte do Ensino Fundamental do nosso Estado: o ensino de arte na contemporaneidade exige o lançamento de um novo olhar sobre os fatos, princípios e ideias; um olhar crítico, questionador e ético, capaz de agregar saberes e experiências, acumulando-os para lançar-lhes mão nos momentos e situações adequadas, no que se referem às concepções estéticas, concepções de arte, seus objetivos, funções e papel na(s) sociedade(s), sua veiculação e suas metodologias de ensino (Matriz Curricular de Arte do Ensino Fundamental SEE/GO, 2007, p. 7).

No que concerne à **expressividade**, a busca pela organização espacial e a utilização intencional dos materiais de forma harmoniosa esclarece a intenção dos emissores em transmitir a mensagem de forma clara, o que se pode comprovar com os ícones e símbolos, bem como com o uso de cores específicas (as quais possuem valor linguístico e semântico). Isto cumpre um dos objetivos das Diretrizes Curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência em ciclos de formação e desenvolvimento humano: "Reconhecer as similaridades e diferenças dos diversos códigos culturais e perceber a interrelação de reciprocidade entre as culturas" (Prefeitura Municipal de Goiânia, Secretaria Municipal de Educação).

Da mesma forma, o uso expressivo da linguagem por meio de imagens nos faz retomar a análise de Hall (2006) e Hauser (1995), tornando as representações sígnicas elementos culturais de nossa sociedade. Ao representar sua identidade, cada um dialoga com o mundo exterior e com as identidades que este mundo oferece.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a investigar o papel da educação estética na formação da identidade sociocultural do aluno, recorrendo à observação de suas interações com a arte em diversos meios. Tendo por referências principais Lévy (1999), Santaella (2010), Vygotsky (2009), Hauser (1995), fundamentamos nossa discussão a partir da observação de que as novas tecnologias possibilitam outros valores culturais e isso demanda novos olhares dos professores, que em grande parte ainda desconhecem, ou não conhecem profundamente, os novos fenômenos artísticos. A termo desta reflexão, buscamos ter conseguido demonstrar que a educação estética, além de fazer-se necessária, contribui com a formação identitária dos alunos.

A arte se faz presente em todas as culturas, além de mostrar-se trans-histórica, resistente ao tempo, embora carregue consigo as concepções vigentes no momento de sua criação (Ferraz & Fusari, 2010). Carregadas de memórias, as obras de arte comunicam mensagens, da mesma forma que os textos escritos. E tais memórias, referências culturais, são essenciais na formação cultural dos indivíduos, tendo em vista que constituem a História dos povos.

O conhecimento das obras, bem como a compreensão das mensagens que transmitem, enriquece nossa existência, fazendo-nos refletir sobre nossas ações e sentimentos, tornando-nos mais humanos. Além disso, a experimentação de convívio com a arte (seja em visitas técnicas a museus, galerias de arte ou mesmo no estudo de telas, ao ouvir uma música ou assistir a uma peça de teatro, tirar ou apreciar uma fotografia) nos aproxima mais de nós mesmos, promovendo uma ponte entre nosso mundo interior e o exterior. Em tal reflexão, as buscas universais (de onde viemos, por que aqui estamos, qual o propósito de nossas vidas) nos levam a compreender melhor as relações inter e multiculturais que temos com o outro, possibilitando melhor convívio em sociedade, tornando-nos, além de críticos, autônomos na busca pela solução de nossas angústias interiores, bem como dos problemas que abarcam a sociedade na qual estamos inseridos.

Cabe ressaltar, portanto, que “construímos, reconstruímos e reconhecemos nossa identidade como sujeitos contemporâneos; vivenciando conflitos em uma sociedade em constante mudança tecnológica” (Canclini, 1984, p. 208). Desta forma, a análise das obras, assim como das inúmeras interpretações que possibilita, é uma forma de fazer-nos praticar cultura e, assim sendo, (re)construir nossa identidade. Anseamos que este estudo contribua com o surgimento de novas inquietações aos leitores desta pesquisa, certos de que este assunto não se esgota neste trabalho. Com a divulgação deste, esperamos ampliar os conhecimentos interdisciplinares, voltados à educação estética, com vistas ao desenvolvimento cultural dos alunos do Estado de Goiás.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Benjamin, W. (1992). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D’água.

Brasil (1997). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental..

Brasil (1997). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil (1999). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n.º 20 (21.ª ed.). São Paulo: Saraiva.

Escola Municipal (2013) S.H. *Projeto Político Pedagógico*.

Ferraz, M. H. C. T., & Fusari, M. R. (2009). *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1997). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam* (33.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Giddens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade* (Trad. de Raul Fiker de Raul Fiker). São Paulo: Editora UNESP.

Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade* (Trad. de Tadeu Silva) (10.ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Hauser, A. (1995). *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes.

Krug, A. (2001). *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.

Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* (trad. de Paulo Naves). São Paulo: Ed.34.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Prefeitura Municipal de Goiânia - Secretaria Municipal de Educação: Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Consultado em agosto, 2013, em http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1336/1372.

Proença, G. (2000). *História da Arte*. São Pulo: Ática.

Rojo, R. H., & Moura, E. (2012) (Orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

Santaella, L. (2010). Formas de socialização na cultura digital. In L. Santaella (Ed.), *Culturas e artes do pós humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus.

Soares, M. (2011). *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica.

Veen, W. & Vrakking, B. (2009). *Homo Zappiens, educando na era digital* (trad. de Vinicius Figueira). Porto Alegre: Artmed.

Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S., & Neves-Pereira, M. S. (2002). *Toc Toc.... plim plim. Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* (4.ª ed.). Campinas: Papirus.

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

09. EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE

031. ABORDANDO A SUSTENTABILIDADE, A ECONOMIA DOMÉSTICA E OS PROBLEMAS DA ÁGUA COM PRODUTOS DE LIMPEZA

Rita Campos[1], Luciana Araújo Montenegro[2], Ana Carla Iório Petrovich[3], Magnólia Araújo[4]

[1]Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), rita.ml.campos@gmail.com
[2]Universidade Federal do Rio Grande do Norte (BRASIL), luciannamontennegro@yahoo.com.br
[3] Universidade Federal do Rio Grande do Norte (BRASIL), carla.iorio@gmail.com
[4]Universidade Federal do Rio Grande do Norte (BRASIL), magffaraujo@gmail.com

Resumo

O reconhecimento de que os progressos das sociedades humanas têm impacto negativo na biodiversidade ficou registado em reuniões internacionais que visaram delinear estratégias de Desenvolvimento Sustentável, um modelo de desenvolvimento que preconiza o crescimento económico, inclusão social e protecção do ambiente como pilares do bem-estar individual e colectivo. No entanto, o reconhecimento público deste impacto permanece insuficiente, tornando-se essencial criar novas estratégias que motivem e envolvam o público nestas questões. Com o objectivo de alertar para a necessidade de adoptar hábitos de consumo responsáveis, e focando especificamente na qualidade da água, desenvolveu-se uma oficina dirigida a adultos que apresenta sugestões de fabrico mais sustentável de produtos de limpeza. A oficina foi oferecida a dois grupos distintos: professores da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, e população de um município do litoral do Estado. Para avaliar a utilidade da oficina como recurso pedagógico na educação para a sustentabilidade e a sua eficácia na mudança de hábitos, aplicou-se uma metodologia de avaliação mista, que incluiu a observação não-participante, um questionário e a entrevista não-estruturada. Da análise dos comportamentos e discursos destaca-se o elevado potencial do tópico para criar reflexões sobre práticas de consumo com efeitos negativos sobre o ambiente. Estes resultados permitem prever a multiplicação dos conceitos abordados, contribuindo para a disseminação do conhecimento, para o envolvimento do público com os problemas socioambientais locais e para a adopção de hábitos que reduzam o consumo e a libertação de resíduos poluentes para a água.

Palavras-chave: desenvolvimento sustentável, educação para a sustentabilidade, educação de adultos, água, consumo responsável.

Abstract

The recognition that the progress of human societies has a negative impact on biodiversity has been recorded in international meetings aimed at outlining strategies for Sustainable Development, which advocates economic growth, social inclusion and protection of the environment as pillars of individual and collective well-being. However, public recognition of such impact remains insufficient and thus creating new strategies that motivate and involve the public in these issues becomes essential. With the aim of alerting to the need to adopt responsible consumption habits, and focusing specifically on water quality, an adult-oriented workshop that offers suggestions for more sustainable manufacture of cleaning products was developed. The workshop was offered to two distinct groups: teachers from the public network of schools on the state of Rio Grande do Norte, Brazil, and population of a municipality on the coast of the state. In order to evaluate the usefulness of the workshop as a pedagogical resource in sustainability education and its effectiveness in behaviour changing, a mixed methodology was applied, that included non-participant observation, a questionnaire and unstructured interview. The analysis of the behaviours and speeches highlighted the high potential of the topic to create reflections on

consumption practices with negative effects on the environment. These results allow to predict the multiplication of the concepts addressed during the workshop, contributing to the dissemination of knowledge, involving the public with local socio-environmental problems and adopting habits that reduce the consumption and release of polluting waste to water.

Keywords: sustainable development, education for sustainability, adult education, water, responsible consume.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de "desenvolvimento sustentável" foi apresentado pela primeira em 1987 (Brundtland Report, 1987) e, desde então, integrou a agenda política mundial, nomeadamente através da Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (adoptada em 1992), da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (através do seu relatório "O futuro que queremos", adoptado em 2012) e da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e seus 17 Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, adoptada em 2015 (United Nations, 2015). Este conceito destaca a interconexão do crescimento económico, inclusão social e protecção do ambiente como pilares do bem-estar individual e colectivo ou, conforme definido no Relatório Brundtland (Brundtland Report, 1987), é "o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades".

Os diferentes sistemas ambientais, onde se incluem o ar e a água, estão sob forte pressões resultantes da forma como as sociedades humanas se têm vindo a desenvolver. Há uma crescente exploração dos recursos naturais, com consequente aumento dos níveis de poluição, enquanto muitas pessoas se debatem com dificuldades no acesso a recursos básicos, como água potável ou alimentação (Millennium Ecosystem Assessment, 2005). É neste cenário desafiador que se formularam os 17 ODS, tentando conciliar uma visão integral e universal de desenvolvimento que contemple as necessidades dos sistemas ambientais e das sociedades humanas. Há, pois, um foco importante nas questões ambientais, considerando que um factor importante na degradação ambiental e desequilíbrios ecológicos é o actual padrão de utilização dos recursos naturais. Partindo de uma abordagem holística dos problemas ambientais, e respeitando a natureza interconectada dos ODS, têm surgido vários estudos que avaliam as relações entre eles, focando-se nas sinergias e nos compromissos que podem, respectivamente, potenciar ou impedir progressos no sentido de se alcançarem as 169 metas traçadas para os 17 ODS.

O ODS 12, Produção e Consumo Responsáveis ("garantir padrões de consumo e de produção responsáveis"), é o ODS que mais frequentemente aparece associado a compromissos. Estes resultados indicam que progressos feitos no ODS 12 impedem o progresso de outros ODS, nomeadamente o ODS 2 (Acabar com a Fome – acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e a melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável), o ODS 3 (Saúde de Qualidade – garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades), o ODS 6 (Água e Saneamento – garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água e saneamento para todos), o ODS 13 (Combater as Alterações Climáticas – tomar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos), o ODS 14 (Oceanos, Mares e Recursos Marinhos – conservar e utilizar de forma sustentável os oceanos, os mares e os recursos marinhos, para o desenvolvimento sustentável) e o ODS 15 (Ecossistemas Terrestres e Biodiversidade – proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir as florestas de forma sustentável, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e estancar a perda da biodiversidade) (Fig. 1) (Pradhan et al, 2017; Schleicher, Schaafsma & Vira, 2018).

Transformar os actuais padrões de produção e consumo para assegurar a sua sustentabilidade significa actuar quer sobre práticas comerciais, quer sobre hábitos de consumo, assegurando que essa sustentabilidade se reflicta desde as indústrias extractivistas às necessidades individuais dos consumidores, obedecendo igualmente a normas internacionais sobre perigos químicos e gestão de resíduos (Tseng, Zhu, Sarkis & Chiu, 2018).

Fig. 1. 17 Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Fonte: Pradhan et al. (2017) e Schleicher et al. (2018) e das imagens dos ODS disponíveis em http://www.dge.mec.pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods.

Este novo paradigma do desenvolvimento espelha uma preocupação global sobre o forte impacto negativo na biodiversidade associado aos progressos das sociedades humanas, que se reflecte, entre outros aspectos, na saúde humana. Embora a ligação não seja simples nem imediata, a saúde humana está intrinsecamente relacionada com a biodiversidade e os serviços e usos dos ecossistemas (Campos & Fernandes, *in press*; *Millennium Ecosystem Assessment*, 2005; Pongsiri & Roman, 2007; WHO, 2015). Por esse motivo, tem vindo a ser promovida uma discussão global sobre o ambiente que inclua a biodiversidade e as formas como a biodiversidade afecta a saúde humana e, em reciprocidade, que a educação em saúde contemple os vínculos com a biodiversidade (Romanelli et al., 2014). A preservação da biodiversidade é a base para se alcançar os 17 ODS, uma vez que tem também um forte impacto sobre diversos outros ODS, destacando-se os representados na Fig. 1.

Os actuais padrões de consumo das sociedades acarretam riscos para a saúde que nem sempre são fáceis de identificar ou medir (Campos & Fernandes, *in press*). Parte destes riscos surgem pelo descarte inadequado de produtos do dia-a-dia, que podem interagir com outros compostos presentes no ambiente, originando produtos que poderão ser mais tóxicos e permanentes. Em muitos casos, a libertação inadequada de produtos químicos para o solo ou para a água acabam por comprometer a qualidade das águas dos diversos ambientes aquáticos. Produtos utilizados no quotidiano, como os óleos alimentares, quando aquecido entre temperaturas de 200 a 220°C, geram subprodutos lipídicos que são tóxicos e prejudiciais à saúde humana, podendo provocar doenças cardiovasculares, envelhecimento precoce, artrite e potenciar o aparecimento de tumores (Freire, Mancini & Ferreira, 2013; Jorge, Soares, Lunardi & Malacrida, 2005; Mendonça, Borgo, Araújo & Novaes, 2008).

Nos últimos anos registou-se um maior reconhecimento das ligações entre biodiversidade e saúde humana e novas áreas de trabalho de carácter fortemente transdisciplinar têm surgido com o objectivo de colmatar o espaço entre conhecimento científico e acção. Esta abordagem ecossistémica da saúde humana tem igualmente crescido no espaço educativo, com o surgimento de novas abordagens educativas, como por exemplo o conceito de literacia em saúde ambiental (Campos & Fernandes, *in press*). No entanto, o reconhecimento público do impacto que as actividades humanas têm sobre os ecossistemas permanece insuficiente, tornando-se essencial criar novas estratégias que motivem e envolvam o público nestas questões.

Tendo como objectivo abordar algumas ameaças provocadas pelas actividades humanas sobre o ambiente, com foco na qualidade da água, e alertar para a necessidade de adoptar hábitos de consumo responsáveis, desenvolveu-se uma oficina dirigida a adultos que apresenta sugestões de fabrico caseiro e mais sustentável de produtos de limpeza. Esta oficina constitui-se como uma acção que amplia a Educação para a Sustentabilidade, aqui usada como sinónimo de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), apresentando-se como uma ferramenta para a sensibilização das pessoas para o desenvolvimento social e para lidar com os desafios que o planeta enfrenta e contribuindo para a concreta aplicação de normas internacionais em prol da EDS (UNESCO, 2014, 2016; Vladimirova & Le Blanc, 2016).

2. METODOLOGIA

A oficina construiu-se em torno dos ODS 3, ODS 6 e ODS 12 (Tabela 1), procurando mostrar alternativas que promovam de maneira sustentável a reutilização de produtos potencialmente tóxicos, reduzindo a sua libertação inadequada no meio ambiente.

Tabela 1. Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e respectivas metas que inspiraram o desenho da oficina

Objectivo do Desenvolvimento Sustentável	Meta(s)
ODS 3 - Saúde de Qualidade	Reduzir substancialmente o número de mortes e doenças devido a químicos perigosos, contaminação e poluição do ar, água e solo.
ODS 6 - Água e Saneamento	Melhorar a qualidade da água, reduzindo a poluição, eliminando despejo e minimizando a libertação de produtos químicos e materiais perigosos, reduzindo para metade a proporção de águas residuais não-tratadas e aumentando substancialmente a reciclagem e a reutilização, a nível global.
ODS 12 - Produção e Consumo Responsáveis	Reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reutilização
	Garantir que as pessoas, em todos os lugares, tenham informação relevante e consciencialização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza.

Fonte: metas retiradas de https://www.ods.pt/ods/#17objetivos

Para a realização da oficina começou por se fazer um levantamento de receitas de produtos de limpeza pessoal e doméstica disponíveis em diversas páginas de internet. As receitas finais foram obtidas após a realização de testes e eventuais adaptações, nomeadamente considerando os materiais disponíveis no mercado brasileiro. As receitas foram integradas numa cartilha pedagógica, na qual se incluíram alguns dos conceitos científicos relacionados com o impacto do descarte inadequado de óleos e produtos afins no ambiente e com a Agenda 2030 e os 17 ODS. Todos os participantes das oficinas receberam um exemplar da cartilha.

A oficina teve como público-alvo dois grupos distintos: professores da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte (RN), Brasil, e população de um município do litoral do Estado. As oficinas para professores realizaram-se no Parque das Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), um espaço de educação não-formal em ciências equivalente aos centros de ciência da rede “Ciência Viva” em Portugal, já frequentado regularmente por professores e com um programa regular de oficinas destinas a este público. A oficina realizada no município litoral foi concretizada no âmbito de uma acção de divulgação das propostas educativas da UFRN e teve lugar nas instalações de uma escola da rede pública local.

Todas as oficinas se organizaram em torno de dois momentos principais: um momento inicial, teórico, em que se apresentaram e discutiram os conceitos científicos da cartilha (aprofundados de acordo com o público-alvo) e um segundo momento, prático, em que se produziram produtos de limpeza individual e doméstica a partir de óleos de cozinha usados (Fig. 2). No final das oficinas, todos os materiais de limpeza foram repartidos entre os participantes, que os levaram para suas casas e/ou escolas.

Fig. 2. Oficinas realizadas com professores da rede pública do estado do Rio Grande do Norte (RN), Brasil (esquerda, cima), e com membros de uma comunidade no litoral do RN (esquerda, baixo) e produtos de limpeza feitos durante a oficina (direita)
Fonte: imagens da autora

Figura 2. Oficina realizada com professores da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte (RN)

Figura 3. Oficina realizada com membros de uma comunidade no litoral do RN

Figura 4. Produtos de limpeza feitos durante a oficina

A avaliação da utilidade da oficina como recurso pedagógico na educação para a sustentabilidade e a sua eficácia no diálogo entre ciência e sociedade e mudança de hábitos fez-se através de uma metodologia de avaliação mista, que incluiu a observação não-participante, um questionário e a entrevista não-estruturada. Os dados obtidos através da metodologia de observação não-participante foram conseguidos por uma das autoras que não ministrou a oficina, tendo ficado apenas a assistir e registar os parâmetros de interacção formadoras/participantes, participantes/participantes e participantes/materiais e conteúdos (guião adaptado a partir de Campos & Araújo, 2017). O questionário foi entregue apenas aos professores. As perguntas contidas no questionário e a metodologia de análise de conteúdo adoptada para a sua análise estão detalhadas em Campos, Araújo, Montenegro e Petrovich (*in press*). A entrevista não-estruturada foi realizada com duas participantes da oficina oferecida à comunidade do litoral e seguiu um formato de conversa informal, de modo a permitir a partilha de informações pertinentes sobre e para a comunidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização de materiais de limpeza alternativos é relevante para a produção de materiais menos poluentes para o ambiente, por utilizar uma menor quantidade de substâncias químicas, basear-se nas dissoluções à base de água e por reduzir o custo com os processos de produção.

Os resultados quantitativos obtidos da análise dos 23 questionários preenchidos pelos professores estão descritos em Campos e colaboradores (*in press*), destacando-se aqui a elevada concordância obtida nos parâmetros da contribuição da oficina para um menor impacto para o meio ambiente e para a utilização de produtos mais baratos e igualmente eficazes (43% e 35%, respectivamente). Alguns professores (4%) apontaram a produção de materiais para venda entre familiares e amigos como uma contribuição da oficina (Campos, Araújo, Montenegro & Petrovich 2018, *in press*).

Da observação dos professores participantes e das suas intervenções durante as oficinas foi possível perceber o interesse pelo tema, a motivação para reproduzirem as receitas, dada a sua relativa simplicidade, e a pertinência da sua conexão com os conteúdos pedagógicos. A esse respeito, foi ressalvado o facto de muitas vezes os alunos não se identificarem com os exemplos dados nas aulas relativamente à poluição da água, por não serem próximos do seu quotidiano. O exemplo mais citado seriam os desastres ambientais provocados por naufrágios de navios petroleiros que, além de relativamente raros, têm dimensões geográficas e políticas distantes da realidade dos alunos. A oficina ajudou a colmatar esse problema uma vez que fornece um exemplo prático e familiar de como surge a poluição em corpos hídricos. Apesar de se tratar de um evento de poluição a uma escala menor, torna-se mais relevante por ser um exemplo do dia-a-dia dos estudantes. O conceito de "relevância" tem sido alvo de debate no campo da educação de ciência (e.g. Stuckey, Hofstein, Mamiok-Naaman & Eilks, 2013), mas surge aqui como sinónimo para um exemplo com o qual os estudantes se podem identificar e sobre o qual têm capacidade de agir. Neste caso em particular, tratando-se de uma proposta metodológica enquadrada num referencial de educação de ciência para a sustentabilidade e usando como exemplo a água, a relevância pode potenciar a literacia científica sobre tópicos relacionados com a água (e enquadrados no ODS 6, água e saneamento, e suas interconexões com outros ODS, cf. Fig. 1) e motivar para a mudança de atitudes.

Dos diálogos mantidos com os professores durante o desenrolar das oficinas, e particularmente durante os momentos teóricos, foi ainda possível perceber que os ODS não são ainda muito conhecidos nem fazem parte do planeamento das componentes lectivas ou das actividades extracurriculares nas escolas onde leccionam.

Em complemento ao papel central que a escola tem na formação de cidadãos conscientes da sua responsabilidade na construção de uma sociedade sustentável, o envolvimento das pessoas de fora da comunidade escolar é igualmente fundamental (Barr, 2003; Van Poeck & Vandenabeele, 2012). Esta ideia sustenta-se igualmente nos pilares da EDS, que trouxe as dimensões sociais e económicas para uma abordagem tradicionalmente ancorada na dimensão ambiental oferecida pela educação ambiental (Kopnina, 2012), entendendo a educação para além do espaço-escola numa perspectiva de formação contínua. A oficina oferecida aos professores foi adaptada e oferecida a habitantes de um município litoral do Estado. As adaptações centraram-se essencialmente na redução da componente teórica, focando a mensagem em conceitos-chave relacionados com hábitos de consumo, água e os principais objectivos do desenvolvimento sustentável enunciados através dos 17 ODS.

Entre os membros desta comunidade, a percepção da importância da oficina para poderem produzir produtos mais económicos e menos nocivos para o ambiente foi igualmente elevada. A intenção de partilharem as receitas no seu círculo social e a possibilidade de as reproduzirem como fonte adicional de rendimento foram duas características positivas da oficina referidas espontaneamente pelas participantes entrevistadas. Uma das participantes, com um percurso profissional que incluiu a realização de limpezas em espaços comerciais, destacou ainda a toxicidade dos detergentes comerciais para validar a sua opção pelas alternativas mais ecológicas oferecidas pela oficina: *"[quando trabalhava nas limpezas] as minhas mãos ficavam todas machucadas, chegava que abria ferida. Aquilo [os detergentes] não era bom, não.* (…) *vou fazer, sim [os produtos de limpeza da oficina], e levo as receitas para outros também fazerem"*.

A partir da observação realizada no decorrer da oficina e das respostas obtidas durante a entrevista final foi possível perceber uma crescente sensibilidade para a pressão do desenvolvimento não sustentável sobre o ambiente local, especialmente sobre os recursos hídricos e o impacto negativo sobre a saúde humana causado por práticas de consumo e planeamento urbano no município. Importa referir que este município, à semelhança de quase todas as regiões costeiras do globo (e.g. Doney, 2010), tem sofrido uma enorme pressão turística

que levou ao aumento da construção de habitações e outras infraestruturas, do número de pessoas visitantes e da produção de resíduos, com consequentes impactos sobre os habitats naturais e qualidade de vida dos habitantes. Essa pressão e impactos são perceptíveis pelos membros da comunidade, que os referem como uma fonte de preocupação que se pode enquadrar nos três pontos-chave do desenvolvimento sustentável – social, económico e ambiental: *"antes a gente cavava um buraquinho com as mãos e já vinha saindo água. Agora é preciso cavar fundo. E a água não é boa para beber, a gente não usa mais."*, *"tem muita construção, muita gente nova, muito lixo no chão, papelinho de bala, caixa. As pessoas precisam tomar mais cuidado"*.

A par com a preocupação com a forma como a sua comunidade se está a desenvolver, os participantes mostraram interesse e disponibilidade para repensar os seus hábitos de consumo e gestão de desperdícios e alterá-los de forma consciente. No final, consideraram a proposta da oficina como sendo relevante para a conservação dos recursos do planeta e para a divulgação de produtos mais acessíveis. Quer com os professores, quer com os membros da comunidade litoral, a proposta de produção artesanal de materiais de limpeza a partir de óleos alimentares usados constitui-se como uma oportunidade de aprofundar as interligações entre hábitos quotidianos, impactos na qualidade da água e saúde humana. Enquadrada numa perpectiva de EDS, a oficina permitiu ainda oferecer alternativas sustentáveis a produtos comerciais, dando um exemplo prático e com relevância e contribuindo para complementar os rendimentos das famílias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise dos comportamentos e discursos dos dois grupos de participantes, professores e membros de uma comunidade litoral, destaca-se o elevado potencial da oficina para criar reflexões sobre práticas de consumo com efeitos negativos sobre o ambiente, chamando à discussão tanto a sua adaptabilidade em situações de sala de aula como em comunidade, nomeadamente por se tratar de um exemplo próximo do quotidiano dos alunos e que pode contribuir para uma mais eficaz gestão da economia doméstica, respectivamente. Estes resultados permitem prever a multiplicação dos conceitos abordados, contribuindo para a disseminação do conhecimento, para o envolvimento do público com os problemas socioambientais locais e para a adopção de hábitos que reduzam o consumo e a libertação de resíduos poluentes para a água. Sendo os ODS ainda pouco conhecidos entre os professores do RN, destaca-se a importância de realizar oficinas como a aqui descrita, que sejam enquadradas na Agenda 2030 e valorizadas no contexto da prática docente. Por fim, importa realçar a importância de se criarem diálogos com as comunidades e perceber quais são as preocupações locais para oferecer mais pontes de ligação na transposição do conhecimento académico junto a cada população.

AGRADECIMENTOS

O trabalho foi desenvolvido com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), bolsa SFRH/BPD/110348/2015 (fundos POCH do FSE e MCTES, em colaboração com o CIBIO-UP/InBIO), Contrato-Programa (NT do DL n.º 57/2016 alterado pela Lei n.º 57/2017) e Projecto Estratégico (UID/SOC/50012/2013) e com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão da UFRN-PROEX (Projecto PJ630-2017). Um agradecimento aos professores e membros da comunidade que colaboraram nas avaliações das oficinas.

REFERÊNCIAS

Barr, S. (2003). Strategies for sustainability: citizens and responsible environmental behaviour. *Area*, *35*(3), 227–240.

Brundtland Report. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future* Transmitted to the General Assembly as an Annex to Document A/42/427 – Development and International Co-operation: Environment. Consultado em outubro, 2018, em http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm.

Campos, R., & Araújo, M. (2017). Traditional artistic expressions in science communication in a globalized world: contributions from an exploratory project developed in Northeast Brazil. *Science Communication*, *39*(6), 798-809.

Campos, R., & Fernandes, L. (*in press*). Health education for awareness and behavioral change and influence. In Leal Filho, W. (Ed.), *Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals. Good Health and Well-Being*. Cham: Springer.

Campos, R., Araújo, M. F. F., Montenegro, L. A., & Petrovich, A. C. I. (2018, Junho). *Práticas sustentáveis no cotidiano: divulgação do uso alternativo de materiais de limpeza*. Comunicação apresentada no 8.º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Natal, Brasil.

Campos, R., Araújo, M. F. F., Montenegro, L. A., & Petrovich, A. C. I. (*in press*). Práticas sustentáveis no cotidiano: divulgação do uso alternativo de materiais de limpeza. *Atas do 8.º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*.

Doney, S. C. (2010). The growing human footprint on coastal and open-ocean biogeochemistry. *Science*, *328*, 1512-1516.

Freire, P. C. M., Mancini, F. J., & Ferreira, T. A. P. C. (2013). Principais alterações físico-químicas em óleos e gorduras submetidos ao processo de fritura por imersão: regulamentação e efeitos na saúde. *Revista de Nutrição*, *26*(3), 353-368.

Jorge, N., Soares, B. B. P., Lunardi, V. M., & Malacrida, C. (2005). Alterações físico-químicas dos óleos de girassol, milho e soja em frituras. *Química Nova*, *28*(6), 947-951.

Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education?. *Environmental Education Research*, 18, 5, 699-717.

Mendonça, M. A., Borgo, L. A., Araújo, W. M. C., & Novaes, M. R. C. G. (2008). Alterações físico-químicas em óleo de soja submetidos ao processo de fritura em Unidades de Produção de Refeição no Distrito Federal. *Comunicação em Ciências da Saúde*, *19*(2), 115-122.

Millennium Ecosystem Assessment (2005). *Ecosystems and human well-being: Synthesis.* Washington, DC: Island Press.

Pongsiri, M. J., & Roman, J. (2007). Examining the links between biodiversity and human health: an interdisciplinary research initiative at the U.S. Environmental Protection Agency. *EcoHealth*, *4*(1), 82-85.

Pradhan, P., Costa, L., Rybski, D., Lucht, W., & Kropp, J. P. (2017). A systematic study of sustainable development Goal (SDG) Interactions. *Earths Future*, *5*, e1169-e1179.

Romanelli, C., Corvalan, C., Cooper, H. D., Manga, L., Maiero, M., & Campbell-Lendrum, D. (2014). From Manaus to Maputo: toward a public health and biodiversity framework. *Ecohealth*, *11*(3), 292-299.

Schleicher, J., Schaafsma, M., & Vira, B. (2018). Will the sustainable development goals address the links between poverty and the natural environment?. *Current Opinion in Environmental Sustainably*, *34*, 43-47.

Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R., & Eilks, I. (2013). The meaning of 'relevance' in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, *49*(1), 1-34.

Tseng, M. L., Zhu, Q., Sarkis, J., & Chiu, A. S. F. (2018). Responsible consumption and production in corporate decision-making models. *Industrial Management & Data Systems*, *118*(2), 322-329.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). *Shaping the future we want. UN decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report.* Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). *Education for people and planet: creating sustainable futures for all. Global education monitoring report*. Paris: UNESCO Publishing.

United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* New York: United Nations.

Van Poeck, K., & Vandenabeele, J. (2012). Learning from sustainable development: education in the light of public issues. *Environmental Education Research*, *18*(4), 541-552.

Vladimirova, K., & Le Blanc, D. (2016). Exploring links between education and sustainable development goals through the lens of un flagship reports. Sustainable Development, *24*, 254-271.

WHO - World Health Organization, United Nations Environment Programme, Convention on Biological Diversity (2015). *Connecting global priorities: biodiversity and human health: a state of knowledge review.* Consultado em outubro, 2018, em http://www.cbd.int/en/health/stateofknowledge.

057. O RESGATE DO CACAU CABRUCA DO SUL DA BAHIA

Regina Coeli Perrotta[1], Adriano Pereira[2], Alana Oliveira[3], Samuel Del Chiaro[4]

[1]Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (BRASIL), reginaperrotta@globo.com
[2]Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (BRASIL), budzu_@hotmail.com
[3]Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (BRASIL), alana.oliveira29@hotmail.com
[4]Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (BRASIL), sammodanez@gmail.com

Resumo

O Brasil possui uma vastidão de alimentos ricos em sabores, cores, beleza, exotismo e ao mesmo tempo simplicidade, que fazem da gastronomia um interessante campo de estudos. Entretanto, essa profusão cultural e diversidade estão ameaçadas, já que alguns alimentos, técnicas de preparo e cultivo estão se perdendo entre as gerações, fazendo com que o conhecimento desapareça. Dentro do movimento *Slow Food,* que tem representatividade no Brasil, foi criada a Arca do Gosto, que é um catálogo que identifica, descreve e divulga sabores e produtos quase esquecidos, que passam por uma ameaça de extinção, e que tem como propósito catalogar, documentar produtos gastronômicos especiais com intuito de recuperar e resgatar os mesmos. Para acolher essa causa surgiu a ideia de desenvolver um trabalho de conclusão de curso e, ao mesmo tempo, estimular o uso consciente em preparações culinárias junto aos alunos do curso de Gastronomia do CEUNSP (São Paulo/BR), de um dos produtos brasileiros que se encontra inserido nesse catálogo: o cacau cabruca do sul da Bahia. Este possui como diferencial a sua forma de cultivo, que é de baixo impacto ambiental. O propósito do estudo foi incentivar os alunos a conhecerem o cacau cabruca do sul da Bahia, além de outros alimentos brasileiros que estão ameaçados de extinção, e por meio das preparações culinárias desenvolvidas por eles, estimularem na sua prática profissional, os indivíduos a consumirem com responsabilidade, e também contribuir de maneira indireta com o desenvolvimento das cooperativas e comunidades locais que cultivam este cacau. A pesquisa teve caráter qualitativo e a metodologia empregada foi o levantamento bibliográfico em livros, *sites* e periódicos, além de testes laboratoriais em cozinha experimental. O resultado mostrou-se satisfatório para a utilização do cacau em produções não apenas doces, exaltando a versatilidade deste produto. Além disso, tal experiência proporcionou aos futuros cozinheiros terem consciência da importância da preservação da identidade cultural através dos alimentos, bem como da relevância da sustentabilidade ambiental para comunidades produtoras de alimentos.

Palavras-chave: educação ambiental, cacau cabruca, arca do gosto.

Abstract

Brazil has a vast variety of foods rich in flavors, colors, beauty, exoticism and at the same time simplicity, which make gastronomy an interesting field of study. However, this cultural profusion and diversity are threatened, as some food, cultivation and preparation techniques are being lost among the generations, causing knowledge to disappear. Within the Slow Food movement, which is representative in Brazil, the Ark of Taste has been created, which is a catalog that identifies, describes and divulges flavors and almost forgotten products, which are threatened with extinction, and whose purpose is to catalog, documenting special gastronomic products with the purpose of recovering and redeeming them. To welcome this cause came the idea of developing a course completion work and at the same time stimulate the conscious use of culinary preparations among the students of the Gastronomy course at CEUNSP (São Paulo / BR), one of the Brazilian products that is included in this catalog: the cabruca cacao from the south of

Bahia. It has as a differential the form of cultivation, which is of low environmental impact. The purpose of the study was to encourage students to get to know cacao cabruca from the south of Bahia, as well as other Brazilian foods that are threatened with extinction, and through the culinary preparations developed by them, to stimulate in their professional practice individuals to consume with responsibility, and also contribute indirectly to the development of cooperatives and local communities that grow cocoa. The research had a qualitative character and the methodology used was the bibliographic analyses in books, websites and periodicals, besides laboratory tests in experimental kitchen. The result was satisfactory for the use of cocoa in not only sweet productions, exalting the versatility of this product. In addition, such experience has given future cooks an awareness of the importance of preserving cultural identity through food, as well as the relevance of environmental sustainability to food producing communities.

Keywords: environmental education, cacau cabruca, ark of taste.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Botelho (2010), muitos povos vieram para o Brasil e assim, trouxeram muito de suas crenças, costumes e hábitos, que de certa forma se misturaram com o saber que já existia. Além da miscigenação de raças, credos e cultura, o país possui uma vastidão de alimentos ricos em sabores, cores, beleza, exotismo, e ao mesmo tempo simplicidade, que fazem da gastronomia um verdadeiro *melting pot*[1]. Entretanto, essa profusão cultural e diversidade alimentícia estão ameaçadas, já que alguns alimentos, técnicas de preparo e cultivo estão se perdendo entre as gerações, fazendo com que o conhecimento e o consumo desapareçam, sejam por interesses comerciais ou o simples abandono das tradições. Todavia, esta situação não foi detectada somente no Brasil, uma vez que ao redor do mundo constata-se que o mesmo vem ocorrendo. E para reverter este quadro foi criada a Arca do Gosto, que faz parte do Movimento *Slow food* e tem abrangência mundial. A Arca do Gosto é um catálogo que identifica, descreve, divulga sabores e produtos quase esquecidos que passam por uma ameaça de extinção, e tem como propósito catalogar, documentar produtos gastronômicos especiais com intuito de recuperar e resgatar os mesmos. O intuito não é criar um banco das sementes, ou colecionar espécies que algum dia existiram, mas redescobrir e valorizar estes recursos, e consequentemente apoiar as economias locais. Para acolher essa causa surgiu a ideia de pesquisar e estimular o uso de um dos produtos brasileiros que se encontra inserido nesse catálogo: o cacau cabruca (Milano et al., s/d).

"A palavra cabruca é uma corruptela do verbo brocar, o qual deu origem a cabrocar ou cabrucar que significa roçar, brocar a floresta, cortando arbustos e algumas árvores para plantar o cacaueiro", como afirma Seagri (2013, p.10). Em suma, é uma forma de cultivo de baixo impacto ambiental implantado sob a proteção de árvores remanescentes circundadas por vegetação natural (Lobão, 1997).

Sendo assim, este artigo se desenvolveu a partir da experiência ocorrida no curso Tecnólogo de Gastronomia do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP), a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e que teve como objetivo destacar a existência do cacau cabruca e incentivar os alunos a conhecerem o cacau cabruca do sul da Bahia, além de outros alimentos brasileiros que estão ameaçados de extinção, e por meio das preparações culinárias desenvolvidas por eles, estimularem na sua prática profissional, os indivíduos a consumirem com responsabilidade, e também contribuir de maneira indireta com o desenvolvimento das cooperativas e comunidades locais que cultivam este cacau. Para isso, os alunos desenvolveram preparações culinárias como entrada, prato principal e sobremesa, após verificarem as principais características desse alimento, bem como o levantamento do seu método de plantio e história, suas características organolépticas e nutricionais e a identificação de seus subprodutos, com o propósito de incentivar os indivíduos a consumirem não somente em sua forma doce como acontece habitualmente.A pesquisa teve caráter qualitativo e a metodologia empregada foi o levantamento bibliográfico em livros, *sites* e periódicos, além de testes laboratoriais em cozinha experimental.

[1] *Melting pot* – teoria de origem norteamericana segundo as diferenças étnicas existentes num território, e que resultam da diversidade de indivíduos em termos biológicos e étnicos, tendem a esbater-se com o tempo, dando origem, por fusão entre os membros que compõem a população, a uma nova sociedade. A diversidade existente é fator de criação de novos padrões de comportamento (Seyferth, 2000).

2. A ARCA DO GOSTO

A Arca do Gosto surgiu no primeiro salão do gosto em 1996, em Turim, na Itália. Esta ideia figurada derivou-se da Arca de Noé, a partir de um relato bíblico que, durante um dilúvio, salvaria um casal de animais de cada espécie, com o objetivo de que não seriam extintos (Cunha (s/d). Partindo deste conceito, criou-se a Arca do Gosto, manifesto este atrelado ao *Slow food*, e que tem como trabalho principal resgatar e proteger alimentos de origem animal, vegetal e outros processados que estão se perdendo culturalmente ou sendo literalmente extintos pelo ser humano em todo planeta (Cunha, s/d).

> Fundado por Carlo Petrini em 1986, o *Slow food* se tornou uma associação internacional sem fins lucrativos em 1989. Atualmente conta com mais de 100.000 membros e tem escritórios na Itália, Alemanha, Suíça, Estados Unidos, França, Japão e Reino Unido, e apoiadores em 150 países (Slow Food Brasil, 2007a).

O movimento *Slow food*, além de valorizar os hábitos relevantes como comida à mesa, apresenta contribuição direta para a biodiversidade dos alimentos mais tradicionais no cultivo, apoia pequenos produtores e movimenta a população mundial à valoração dos alimentos e eliminação do desperdício (Weiner, 2005).

Em linhas gerais, o projeto de Carlo Petrini prega que o cultivo e produção dos alimentos seja bom, limpo e justo, defendendo que os mesmos devam ter bom sabor e serem manejados de maneira limpa, sem prejudicar nossa saúde, o meio ambiente ou os animais. Segundo o projeto, os produtores também devem receber o que é justo pelo seu trabalho (Slow Food Brasil, 2007b).

Retomando o projeto da Arca do Gosto, pode-se afirmar que ele consiste em um catálogo de produtos com risco de desaparecer, no qual as principais metas são: alertar as pessoas sobre esse perigo, incentivá-las a participarem inscrevendo alimentos ameaçados, comendo, cultivando, disseminando os quais lhes são familiares, mas que estejam cada vez mais difíceis de serem encontrados ou maneados (Milano et al, s/d).

No Brasil, a Arca do Gosto foi fundada no início de 2006, com convívios brasileiros e atualmente fazendo parte da comissão brasileira, gastrônomos, engenheiros ambientais, nutricionistas, agricultores, empresários e pessoas que se interessam pela causa (Slow Food Brasil, 2007b).Existem centenas de insumos no Brasil cadastrados. São classificados em: vegetais, animais e até processados, alguns destacados através de campanhas internacionalmente divulgadas, como é o caso dos queijos artesanais e da pesca consciente (Slow Food Brasil, 2007a).Qualquer pessoa pode indicar um alimento, objeto, utensílio, mesmo não sendo um especialista (Milano et al, s/d). Todavia, para que um item faça parte desta lista ele deve apresentar características interessantes, seguindo alguns critérios específicos, para que sejam selecionados, como a espécie doméstica, que são variedades de vegetais, raças de animais autóctones, tipos selvagens ligados somente à ética de colheita, processamento ou hábitos tradicionais e alimentos processados. Além disso, é de salientar que: devem possuir qualidades organolépticas especiais definidas pelas tradições e usos locais; podem ser ligados a um território, memória, identidade e sabores regionais; a produção deve ser feita em quantidades limitadas; e, por último, deve estar em risco de extinção (Milano et al, s/d).Apoiar essa causa foi o que alavancou a ideia de pesquisar e estimular o uso de um dos produtos brasileiros que consta na Arca do Gosto, o cacau cabruca, cujo método de plantio sustentável é seu principal diferencial, por se tratar de um fruto que suas árvores são plantadas junto a outras espécies nativas da Mata Atlântica, sem necessidade de desmatamento para efetuar o plantio.

3. O CACAU

O cacaueiro é uma árvore de médio porte, medindo de 4 a 8 metros, com folhas longas de aproximadamente 30 centímetros. Seus frutos podem medir entre 15 e 30 centímetros de comprimento e circunferência entre 7 a 12 centímetros, com formato elipsoidal. O cacau ainda pode conter de 30 a 40 amêndoas (Slow Food Brasil, 2016).O fruto, conhecido como *cacahualt,* já era consumido pelos indígenas, principalmente pelos Astecas no México e Maias na América Central. Era considerado sagrado e segundo a crença dos nativos, o profeta *Quatzalcault* havia ensinado cultura deste a eles, para fins alimentícios, mas também como planta ornamental para os jardins da cidade de *Talzitapec*, trazendo assim beleza e alimento ao povo. Sua importância

era tanta que cerimônias religiosas eram realizadas junto ao seu cultivo e todo este simbolismo pode ter influenciado o botânico Carolus Linneu[2] (1707 – 1778) a nomear a planta como *Theobroma cacao*, algo como "manjar dos deuses", nome científico que permanece até os dias atuais (CEPLAC, s/d).Alguns botânicos apontam a origem do cacau sendo na América tropical, nas proximidades das cabeceiras dos rios Orinoco e Amazonas, creditando-se a isto a sua expansão em dois sentidos principais e, assim, dividindo-se em duas principais variedades, onde o tipo *Criollo* desenvolveu-se na região da América Central e parte da América do Sul, e o fruto Forasteiro predominou na região Amazônica (Ferreira et al., 2013).

Segundo o *Slow Food* Brasil (2016), o primeiro registro histórico do cacau no Brasil ocorreu no ano de 1655, relatado em uma carta de D. Vasco de Mascarenhas ao capitão-mor Grão-Pará, na qual Mascarenhas fala sobre sua afeição ao fruto. As primeiras culturas deram-se no sul da Bahia, e datam do ano de 1746 no município de Canavieiras. Chegaram a Ilhéus em 1752, sendo até os dias atuais a cultura característica dessa região, tendo sido, nas primeiras décadas do século XX, o mais importante produto de exportação desse estado.

O Brasil tornou-se rapidamente referência, credenciando-se como um dos maiores produtores do mundo, atingindo 400 toneladas por ano. Nos dias atuais figura como o quinto maior produtor, isto porque nas últimas décadas houve uma redução considerável na produção e pode-se creditar este fator ao aumento da concorrência, falta de investimentos públicos e privados e a "vassoura de bruxa", oriunda do fungo *Basidiomiceto*, uma praga que assolou as plantações brasileiras (Batista, 2008).

Assim como o açúcar, na antiguidade as amêndoas do fruto também foram utilizadas como moeda, por seu alto valor agregado. Segundo consta, na cidade de Tabasco, 8.000 sementes equivaliam a um *xiquipil,* medida utilizada na época pelos nativos, e assim o imposto cobrado era 200 *moedas*, sendo necessário então 1,6 milhões para chegar ao valor, algo em torno de 1,8 toneladas. O lado obscuro da história relata que um bom escravo podia ser comprado por 100 unidades (CEPLAC, s/d).

As variedades acima citadas possuem características distintas, o *Criollo* é caracterizado por frutos grandes com superfície enrugada, sementes grandes e sulcos mais pronunciados, possui interior branco; porém, encontra-se também em tons de violeta pálido, é mais vulnerável a pragas e no paladar destaca-se por ter sabor mais frutado e suave e amargor leve. Já o tipo Forasteiro ou Amazônico expandiu-se na região das Guianas, no oeste do continente Africano e na América do Sul. É considerado o verdadeiro cacau brasileiro e tem suas particularidades: o formato oval e casca lisa, polpa em tons de violeta escuro, às vezes próximo à cor preta, entretanto é possível encontrar coloração branca em seu interior, resiste melhor às pragas em geral e na boca traz um amargor mais pronunciado e adstringência marcante, praticamente 80% do chocolate consumido no mundo é produzido com esta variedade (Ferreira et al., 2013).

A Bahia é onde concentra a maior produção do cacau brasileiro, abrangendo até 95% de toda a safra do país, sendo predominante nesta área o tipo catongo, uma mutação do cacau forasteiro (Slow Food Brasil, 2016).

No Estado supracitado é onde se encontra o objeto deste estudo, sendo reconhecida a importância da produção cacaueira na região. Surgiram, então, movimento locais, cujas experiências e conhecimentos adquiridos fundamentaram um modelo único de agricultura, o sistema cabruca. Concentrado no sul do Estado baiano, este nome advém do termo "mata cabrucada", tendo por característica a cultura sob a sombra das árvores da Mata Atlântica, sendo mantido por mais de 200 anos. Esta prática foi utilizada inicialmente pelos primeiros imigrantes, podendo-se assim considerar este método o sistema percursor dos atuais sistemas agroflorestais (Slow Food Brasil, 2016).

Existe muita confusão devido à associação do fruto orgânico ao sistema cabruca. Esta metodologia indica apenas o plantio sob as árvores e o uso dos agrotóxicos é facultativo; contudo, em sua grande parte os produtores do sul do Estado optam pelo cultivo orgânico, obtendo assim um produto mais limpo, bom e justo, usando a agroecologia como um agregador de valor ao seu produto A sua importância para a região é tão expressiva que se tornou um legado histórico e parte da comunidade, fato que fomenta o turismo local, atraído pelo fruto e seus subprodutos e, obviamente, sua forma mais consumida, o chocolate (Slow Food Brasil, 2016).

[2] Carl Von Linné, latinizado Carolus Linnaeus e conhecido como Lineu, foi professor, médico, botânico e biólogo naturalista, sueco nascido em Smaland. Dedicou sua vida principalmente aos estudos da botânica, catalogou as plantas em classes, ordens, gêneros e espécies já conhecidas e as que rapidamente estavam sendo descobertas, e para identificá-las de modo válido mundialmente, atribuiu-lhes um primeiro nome em latim, correspondente ao gênero, e um segundo, que indicava a espécie (Só Biografias, S/D).

Um importante processo para a formação da matéria-prima da indústria cacaueira é a fermentação, uma ação microbiológica e enzimática que proporciona a melhora do sabor da amêndoa. No Brasil, para o procedimento fermentativo usualmente utiliza-se a caixa de madeira, recipiente este que verte a polpa e sementes até 10 centímetros abaixo da tampa, repousando durante dois dias sem mexer. Após este período, são feitas viras periódicas da massa para a manter homogênea, pois o objetivo é eliminar o gérmen do cacau, desenvolvendo aroma e gosto. O ciclo total varia de acordo com as espécies, podendo levar de 2 a 7 dias para estar finalizado (Ferreira et al., 2013).

A maior ameaça do sistema cabruca são as monoculturas como eucalipto, café conilon e a pecuária, que devido às queimadas e desmatamento para aumento destas produções, estão tomando o espaço das matas e, consequentemente, do cacau (Slow Food Brasil, 2016).

A colheita é realizada de setembro a fevereiro, sendo safra neste período, e a temporão vai de março a agosto, na qual são colhidos apenas frutos maduros, indicado pela casca em tom amarelado e o som emitido por batidas no fruto. A quebra do cacau geralmente é feita na própria mata com auxílio de um facão, retirando-se a polpa, e armazenando-a em caixas para transportá-lo até o beneficiamento, usualmente realizado nas próprias fazendas. O ato da quebra do cacau é um momento social (Slow Food Brasil, 2016).

Este processo de cultivo agroecológico promoveu a entrada do sistema cabruca na Arca do Gosto, com o intuito de fortalecer a produção sustentável e o valor cultural agregado de toda a comunidade local com suas tradições e rituais de manejo, valorizando a agricultura familiar, sendo fator importante na economia tanto regional quanto nacional, além da preservação do meio ambiente, e o bioma da Mata Atlântica, a qual possui atualmente mais de 250 espécies de plantas e animais ameaçados de extinção. É de ressaltar que estudos recentes indicam redução de emissão de carbono para a atmosfera, quando comparado a outros tipos de manejos (Slow Food Brasil, 2016). Afirma a mesma fonteque a preservação do manejo cabruca contribui para a perpetuação da Mata Atlântica, a natureza local, as etnias indígenas e a população como um todo, auxiliando a economia com as vendas em feiras livres, dos produtos com baixo valor agregado, e comumente subprodutos como licores, cocadas e geleias, além do uso para consumo próprio.

Diante desta importância do cacau cabruca do sul da Bahia, foram desenvolvidas preparações culinárias mostrando o quanto é possível aproveitar os subprodutos deste fruto, além de propor uma nova experiência gastronômica, com sabores diferentes de como este insumo é mais conhecido, o chocolate.Assim, foram desenvolvidas pelos alunos do curso de gastronomia as seguintes preparações culinárias que podem ser visualizadas abaixo (Tabela 1).

Tabela 1. Preparações culinárias desenvolvidas com o Cacau Cabruca

Preparação	Nome	Descrição
Primeira entrada	Trio de canapés	Pão Naan, maionese de cacau, *relish* de cacau, broto de alfafa, camarão e esferas de cacau.
Segunda entrada	*Ceviche* com polpa de cacau	Pescada branca, polpa de cacau, cebola roxa, pimenta dedo de moça e hortelã.
Prato principal	Sobrecoxa recheada ao molho tropical de cacau, farofa crocante e legumes sazonais.	Sobrecoxa desossada, banana da terra, queijo coalho, mix de farinhas, nibs de cacau, legumes sazonais.
Sobremesa	Rabanada de pão de cacau com sorvete e calda de hibisco	Pão de cacau, sorvete de baunilha e calda de hibisco.

Fonte: os autores

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste trabalho foi destacar a existência do cacau cabruca do sul da Bahia, pouco conhecido e ameaçado de extinção, por seu método peculiar de plantio totalmente favorável ao meio ambiente, sem causar qualquer dano ao mesmo. O resultado mostrou-se satisfatório para a utilização do cacau em produções não apenas doces, exaltando a versatilidade deste produto. Além disso, tal experiência proporcionou aos futuros cozinheiros terem consciência da

importância da preservação da identidade cultural através dos alimentos, bem como da relevância da sustentabilidade ambiental para comunidades produtoras de alimentos.

O propósito em divulgar o uso do fruto, buscando proporcionar uma alimentação ligada ao cacau, sem ele figurar somente em preparações doces, como é mais comum, foi um grande desafio, porque seu sabor *in natura* até então era desconhecido pelos alunos, e pouco é utilizado na elaboração de receitas salgadas. Por ser um alimento relevante e rico em benefícios à saúde humana e ao meio ambiente, está presente no catálogo Arca do Gosto e no movimento *Slow Food*, com a importância de seu preceito em retificar ações que causam impacto ambiental, além de incentivar produtores locais sobre seu plantio.

Contudo, mais estudos se fazem necessários sobre o cacau cabruca, para que possamos aprimorar o conhecimento desse insumo de extrema importância para o Brasil, e estimular o consumo de forma consciente para que esse alimento e sua forma de cultivo não se percam.

REFERÊNCIAS

Batista, A. P. S. A. (2008). *Chocolate: Sua história e principais características.* (Monografia apresentada no final do curso de Especialização em Gastronomia e Saúde). Universidade de Brasília.

Botelho, I. (2010). A História da Gastronomia no Brasil. Consultado em abril, 2017, em http://panelabrasil.blogspot.com.br/2010/09/historia-da-gastronomia-no-brasil.html.

Ceplac. (S/D). Cacau: *História e Evolução*. Consultado em maio, 2017, em http://www.ceplac.gov.br/radar/radar_cacau.htm.

Cunha, R. (S/D). Preservação Cultural Notícias do Mundo: *Arca Tesouros Gastronômicos Ameaçados de Extinção.* Consultado em maio, 2017, em http://www.slowfoodbrasil.com/arca-do-gosto.

Ferreira, A. C. R. *et al*. (2013). Guia de beneficiamento de cacau de qualidade. Ilhéus: Instituto Cabruca.

Lobão, D. E., Pinho, L. M., Carvalho, D. L., & Setenta, W. C. (1997). Cacau-Cabruca: *um modelo sustentável de agricultura tropical*. São Paulo.

Milano, S., Ponzio R., Sardo, P., & Slow Food Brasil (S/D). A Arca do Gosto. Consultado em abril, 2017, em http://www.slowfoodbrasil.com/publicacoes/705-livreto-a- arca-do-gosto.

Seagri. (2013). Manual do Cacau Cabruca. Consultado em abril, 2017, em http://conservacaoprodutiva.com.br/wpcontent/uploads/2014/09/MANUAL_DO_CACAU_CABRUCA.pdf.

Seyferth, G. (2000). As identidades dos imigrantes e o melting pot nacional. Porto Alegre, 6, 14, 143-176. Consultado em maio, 2017, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832000001400007.

Slow Food Brasil. (2007a) Movimento Slow Food. Consultado em abril, 2017, em http://www.slowfoodbrasil.com/slowfood/o-movimento.

Slow Food Brasil. (2007b) Arca do Gosto: *Critérios do Projeto.* Consultado em maio, 2017, em https://www.slowfoodbrasil.com/arca-do-gosto/146-sobre-o-slow-food/28-critrios-do-programa.

Slow Food Brasil. (2016) Cacau Cabruca do sul da Bahia. Consultado em maio, 2017, em http://www.slowfoodbrasil.com/arca-do-gosto/produtos-do-brasil/1105-cacau-cabruca-do-sul-da-bahia.

Só Biografias. (s/d) Biografias. Consultado em maio, 2017, em http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/LineuCvL.html.

Weiner, S. O. (2005) Manual do Slow Food. Itália. Consultado em agosto, 2017, em http://www.dhnet.org.br/direitos/novosdireitos/slowfood/manual_slow_food.pdf.

082. DELINEAR AÇÕES EDUCATIVAS SUSTENTÁVEIS E INTEGRADORAS EM CIDADANIA E EXPRESSÕES: UMA PROPOSTA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Cristina Medeiros Ferraz[1], Isabel Cabrita Condessa[2], Josélia Ribeiro da Fonseca[3]

[1]Universidade dos Açores, FCSH (PORTUGAL), cristinamedeirosf@gmail.com
[2] Universidade dos Açores, FCSH (PORTUGAL), maria.id.condessa@uac.pt
[3] Universidade dos Açores, FCSH (PORTUGAL), joselia.mr.fonseca@uac.pt

Resumo

A filosofia educativa que consubstancia o currículo escolar português atribui um lugar de destaque para uma formação que releva uma educação para a cidadania e as expressões – artísticas e desportivas –, considerando-as como fatores constitutivos do desenvolvimento humano sustentável. Todavia, na escola nem sempre se perspetiva esta intenção. Neste sentido, importa compreender a relação entre a Cidadania e as Expressões, bem como as suas mais-valias na formação integral dos indivíduos, e valorizar o papel destas áreas no desenvolvimento da criança.
No nosso estudo, realizado em contexto de estágio (Pré-Escolar e 1.º Ciclo), tínhamos como propósito compreender o impacto das nossas atividades pedagógicas, com particular ênfase na integração das áreas da Cidadania e das Expressões, no desenvolvimento socioafetivo da criança. Para o efeito, construímos um teste sociométrico, aplicado no início e final do estágio, que nos permitiu apreciar a evolução das interações entre as crianças em vários contextos.
Com os dados obtidos na realização da 1.ª aplicação do teste planificámos um processo de ensino-aprendizagem apoiado em estratégias de exploração reconstrutiva, que enfatizaram o trabalho colaborativo entre as crianças, com particular relevo para aquelas que tinham maiores dificuldades de interação com os colegas.
No final do estágio, considerámos que as práticas delineadas influenciaram positivamente o desempenho e a interação dos nossos alunos, que evoluíram ligeiramente com a nossa proposta de intervenção, embora entendamos que o nosso projeto necessitasse de maior tempo de aplicação para que desencadeasse maior impacto.

Palavras-chave: educação, cidadania e expressões.

Abstract

The educational philosophy of the Portuguese school curriculum places a prominent place on a formation that emphasizes an education for citizenship and artistic and sporting expressions, considering them the constitutive factors of sustainable human development. However, this intention is not always operationalized at school. In this sense, it is important to understand the relationship between Citizenship and Expressions, as well as their value in the integral formation of individuals, and to value the role of these areas in the development of the child.
In our study, carried out in a pre-school and 1st cycle of basic education setting, we aimed to understand the impact of our pedagogical activities, with emphasis on the integration of the areas of Citizenship and Expressions, on the child's socio-affective development. To this end, we constructed a sociometric test, applied at the beginning and end of the stage, which allowed us to appreciate the evolution of interactions among children in various contexts.
With the data obtained in the first application of the test, we planned a process of teaching learning based on strategies of reconstructive exploration, which emphasized the collaborative work among children, with emphasis on those who had greater difficulties of interaction with their colleagues.

At the end of the internship, we concluded that the didactic practices positively influenced the performance and interaction of our students, who evolved with our intervention proposal, while we understand that our project would need more time for the application to have a greater impact.

Keywords: education, citizenship and expressions.

1. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXPRESSÕES, QUE RELAÇÃO?

Em pleno século XXI, a educação para a cidadania, sobre a qual tem corrido muita tinta na bibliografia da área de especialidade, não pode continuar a estar confinada à transmissão de regras cívicas, dos direitos e dos deveres dos alunos enquanto membros de uma determinada comunidade. De acordo com Manuel Barbosa (2006, p. 81), "[a]s escolas das lições de moral cívica e da inculcação de códigos de conduta está «gripada» e parece impraticável".

Assim se compreende que a literatura e os princípios norteadores do currículo apelem para a urgência e para a acuidade de a escola promover a educação para a cidadania ativa, em que se pretende a formação do aluno como um agente interventivo e responsável na sociedade global e desafiadora em que vive.

A compreensão e o reconhecimento da pertinência da presença de um processo educativo promotor da cidadania ativa justifica-se por duas ordens de razões. A primeira tem um ponto de partida que assenta num pressuposto que remete, de certa forma, para uma dimensão negação do próprio sentido de cidadania. Explicitando um pouco melhor, podemos dizer que a expressão "educar para a cidadania ativa" gera uma certa estranheza, pois, como afirmámos em trabalhos anteriores (Fonseca, 2011, 2015, 2016), o conceito cidadania pressupõe desde a sua génese, na Grécia da Antiguidade clássica, atividade, participação dos indivíduos na vida da comunidade. A exigência da cidadania ativa demonstra, no nosso entender, que a escola, de facto, não se tem aplicado no desenvolvimento do verdadeiro sentido da cidadania, que não tem cumprido a sua função de educadora e de socializadora, provavelmente por ainda estar presa à inculcação de códigos de conduta e modos de ser a que se refere o supracitado Manuel Barbosa (2006). Esta constatação conduz-nos àquela que consideramos a segunda ordem de razões que está na base da exigência de educar para a cidadania ativa, a sociedade democrática, global, axiologicamente plural, que caracteriza o contexto hodierno.

Na realidade, a sociedade atual desafia o ser humano à convivência com a diversidade e à responsabilidade por si e pelos outros, por todos os outros, os vulneráveis, como a Natureza e as gerações vindouras. É nesta linha de ideias que o *Relatório dos Saberes Básicos do cidadão do Século XXI* (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004) define a cidadania ativa, como um dos cinco saberes básicos, perspetivando-a como saber:

> […] agir responsavelmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas […]. Aqui se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética da responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de género passa por aqui, bem como a sensibilização para a importante vertente do desenvolvimento sustentável, envolvendo […] a harmoniosa relação Homem/natureza. Trata-se de desafiar o actual sentido da globalização […] que deve também incorporar a globalização, da liberdade, da justiça e da solidariedade. (Cachapuz et al,, 2004, p. 29)

Em termos globais, podemos afirmar que a educação para a cidadania ativa, enquanto um dos cinco saberes básicos a desenvolver na escola do século XXI, perspetiva desenvolvimento humano sustentável, alicerçado na formação do ser humano como "pessoa", ser singular e como ser comunitário, que consubstancia a formação do "eu" como ser único e singular e este, por sua vez dá corpo e configura, na relação com o outro, um modo de se ser, estar e perpetuar a sociedade.

É neste contexto que se compreende a forte dimensão ética e axiológica que está associada ao conceito de cidadania ativa, plasmada no agir assente numa ética da responsabilidade e em princípios como a solidariedade e a tolerância.

Promover um processo educativo que seja capaz de favorecer o desenvolvimento do agir humano num quadro de uma ética da responsabilidade impõe aos professores e à escola novas exigências, que não se compadecem com um desenvolvimento de uma educação para a cidadania pseudo neutral, que ocorre de forma não-intencional e espontaneamente quando no quotidiano escolar surge algum problema ou na comemoração de alguma efeméride social.

Educar para a cidadania ativa, nos termos em que esta é definida atualmente, pressupõe um projeto educativo integrado, intencionalmente planificado e contextualizado nos interesses e necessidades das crianças, que seja capaz não de inculcar regras e formas de conduta, mas de promover a vivência cidadã e o desenvolvimento de uma consciência moral autónoma dos alunos. Entenda-se a integração curricular no sentido em que a conceptualiza Beane (1997) e Alonso (2002), como um processo que favorece o diálogo e a interação das diferentes componentes da vida escolar: a integração das experiências dos alunos, integração do conhecimento interdisciplinar, integração social e a integração do conhecimento dos professores. Na verdade, e como afirmámos em trabalhos anteriores,

> […] ao apoiar-se na articulação destas quatro realidades o projeto curricular integrado torna possível o desenvolvimento dos alunos tanto na sua dimensão singular como na sua dimensão comunitária, na medida em que promove esse desenvolvimento a partir do diálogo relacional que o aluno estabelece com o outro/sociedade e, consequentemente, com os valores que enformam esta relação. (Fonseca, 2015, p. 221)

Promover a educação para cidadania de forma integrada favorece, na realidade, o desenvolvimento da criança e do aluno como um ser cultural, não como ser passivo e apático, mas como um ser que conhece e tem responsabilidades na sua perpetuação. É neste sentido que Condessa (2012, p. 107) defende na educação haver "[…] uma necessidade crescente de consciencializar cada cidadão da(s) sua(s) cultura(s) por forma a se manterem informados, a participarem ativamente na comunidade envolvente e a perpetuarem essa(s) mesma(s) cultura(s)".

Para a promoção desta consciencialização cultural poderão contribuir grandemente as expressões artísticas e desportivas. A educação artística desempenha um papel muito importante no

> […] desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais [o que] implica uma íntima ligação com [a área] de Formação Pessoal e Social (…), contribuindo (…) para a construção da identidade pessoal, social e cultural, para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação, para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 52)

Tal como as expressões artísticas, a educação física também tem um papel importante na formação pessoal e social das crianças e dos alunos e no seu desenvolvimento como cidadãos ativos, na medida em que "[…] contribui para a formação da autonomia e independência das crianças e das suas relações sociais, constituindo ainda uma ocasião para promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular de exercício físico e o contacto com a natureza" (Silva et al.,, 2016, p. 62).

Por isso, Condessa (2009) preconiza uma intervenção educativa em crianças através do reforço da vertente da cultura motora das expressões, como é o caso da dança e educação física, sendo que esta última "contempla em si atividades de natureza prática motora, que possibilitam o desenvolvimento de vários domínios de atividade ritmo-expressiva e comunicativa, lúdica, vertiginosa e desportiva (…)" (p. 42). Por isso, para a autora, o educador e professor devem proporcionar atividades variadas "onde se devem incluir, para além da iniciação à prática desportiva, variadas situações próprias de uma cultura de infância e regional", como ainda "várias áreas de atividade lúdica e de expressões [que] potenciam também a aquisição de atitudes e valores pró-sociais" (Condessa, 2009, p. 38).

2. O ESTUDO

Antes de proceder à caracterização do nosso estudo, importa clarificar que este consiste em apenas uma parte de um estudo mais vasto realizado no âmbito dos nossos Estágios Pedagógicos I e II, desenvolvido nos domínios da Cidadania e das Expressões (Artísticas e Físico-Motoras).

Relativamente ao trabalho de investigação que aqui apresentamos, este tinha como principais finalidades: compreender a relação entre a Cidadania e as Expressões na Educação e analisar o impacto da intervenção realizada na prática pedagógica, com ênfase na área da Cidadania e das Expressões, no desenvolvimento socioafetivo da criança.

Assim, desenvolvemos um estudo de cariz qualitativo, com laivos de investigação-ação. As razões que estiveram na base desta opção metodológica prendem-se, sobretudo, com a necessidade que tínhamos em compreender os contextos de estágio de forma intensiva e no seu contexto naturalista, procurando intervir no sentido de promover a melhoria das interações entre as crianças e a inovação na sua forma de viver e experienciar a cidadania ativa. Para o efeito organizámos o nosso processo investigativo em quatro fases, a saber:

- 1.ª fase corresponde à observação – no momento inicial de cada estágio observámos as crianças/alunos, com o intuito de os conhecer melhor, entender quais as suas principais necessidades, dificuldades e interesses;
- 2.ª fase diz respeito à primeira aplicação dos testes sociométricos – estes foram realizados com o fim de conhecer as interações socioafetivas entre as crianças/alunos, identificando as aqueles/as que eram mais e menos populares na sala/turma. A partir dos dados obtidos nestes testes podemos estabelecer um plano de ação que visava a melhoria das interações das crianças;
- 3.ª fase reporta-se à implementação do plano de ação – este estruturou-se numa espiral de ciclo de observação-planificação-ação-reflexão, que visava a melhoria do contexto educativo, nomeadamente no que concerne às interações das crianças e à vivência da cidadania;
- 4.ª fase refere-se à implementação, novamente, do teste sociométrico aplicado aquando o início do estágio – nesta fase pretendíamos avaliar o impacto da nossa ação educativa e pedagógica.

A nossa amostra de estudo foram as crianças dos estágios (Pré-Escolar – n= 17, 10 meninos e 7 meninas todos com 4 anos de idade; 1.º Ciclo/1.º ano – n= 21, 13 meninos e 8 meninas, com idades entre os 6/7 anos) e respeitámos os propósitos de sigilo e proteção de dados, por isso os nomes apresentados nos sociogramas deste documento são fictícios, para proteger a sua identidade.Os dados foram analisados através dos diagramas de interação apresentados nos sociogramas e, para simplificar, foram criadas tabelas de evolução das interações positivas e negativas para os vários contextos abordados ("amizade"; "brincar na sala/fazer trabalho de grupo na aula"; "brincar no recreio"), tentando-se realizar uma análise interpretativa, comparativa e casuística da informação obtida.

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO RELATIVAS AO ESTUDO

Ao longos dos nossos Estágios Pedagógicos I e II, Educação Pré-Escolar e 1. º Ciclo do Ensino Básico respetivamente, foram desenvolvidas 10 atividades, que se inserem no domínio da Cidadania e das Expressões Artísticas. No 1.º Ciclo do Ensino Básico foram desenvolvidas 9 atividades com as mesmas áreas de foco.

Importa realçar que para a realização destas atividades recorremos, no domínio da Cidadania, a estratégias que Isabel Menezes (1993) designa de exploração-reconstrutivas. Tratam-se de estratégias que, por promoverem a clarificação dos valores e potenciarem o conflito sociocognitivo das crianças/alunos, favorecem o desenvolvimento da sua consciência moral autónoma e a formação do seu espírito crítico e reflexivo.

Concomitantemente com a utilização destas estratégias, reforçámos os trabalhos de grupo, com o intuito de favorecer a cooperação entre os alunos e melhorar as suas interações socioafetivas. Para o efeito, os grupos eram organizados tendo em consideração as crianças que tinham mais dificuldade de interagir entre si, no sentido promover a melhoria destas.

Atendendo ao constrangimento do número de páginas que nos é colocado na realização deste artigo, escolhemos do conjunto das atividades desenvolvidas no domínio da Cidadania e das Expressões apenas uma atividade, para cada um dos níveis de ensino nos quais realizámos os nossos estágios, a saber: brincadeiras/brinquedos de antigamente – visita da avó – Pão por Deus no Pré-Escolar e o postal com o brasão para o Dia da Mãe com a lembrança no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na primeira atividade, brincadeiras/brinquedos de antigamente – visita da avó – Pão por Deus no Pré-Escolar, procurámos estabelecer o paralelismo entre os brinquedos de outrora e os brinquedos atuais, no sentido de dar a conhecer um pouco da nossa cultura e as questões acerca da Açorianiedade. Assim sendo, convidámos uma avó para explicar, construímos um brinquedo através do carrilho (interior da maçaroca de milho). Para Condessa e Fialho (2010), este tipo de atividade "[p]ossibilita desenvolver na criança a destreza manual, a partir do saber-fazer, assim

como a capacidade de criar e imaginar a partir da reutilização e transformação dos recursos disponíveis" (p. 164).

Como também se aproximava a época do Pão por Deus, para revivermos esta tradição construímos as saquinhas de retalho para pedir Pão por Deus pelas salas. O Pão por Deus é uma tradição em que as crianças pedem pelas ruas esmola ou pela alma de alguém falecido, através de uma lengalenga: "Pão por Deus, esmolinha a Deus, seja tudo, pelo amor de Deus". Com esta atividade, trabalhámos os valores: a cooperação, a partilha, a solidariedade, o respeito pelo outro, etc.

Figura 1. Elaboração de bois feitos de carrilhos, visita da avó e a elaboração de saquinhas de retalhos

Relativamente à segunda atividade, a construção do brasão foi baseada em Odete Valente (s.d.), uma vez que esta considera ser uma estratégia importante para a clarificação de valores. Neste caso, referimo-nos particularmente aos valores em relação à Mãe. O brasão estava dividido em cinco partes incluindo uma faixa final. A primeira parte consistia em que a criança desenhasse e ilustrasse algo que a Mãe fazia de melhor. A segunda parte era desenhar e ilustrar a relação que a criança tem com a sua Mãe. A terceira parte incluía desenhar e ilustrar algo que todas as Mães deveriam ser, ou seja, representar a Mãe ideal para todas as crianças. A quarta parte, a criança se fosse mágica e se tivesse a oportunidade de ter tudo o que quisesse, devia desenhar o que oferecia à sua Mãe. Por fim, na faixa, a criança teria que escrever quatro palavras que gostaria de dizer à sua Mãe. Como as crianças estão em fase inicial tanto da leitura como na escrita, achámos pertinente o brasão ser preenchido por desenhos e ilustrações feitos pelas próprias. Apenas na última faixa, a criança escreveu pequenas palavras que gostaria de dizer à sua Mãe como: *adoro-te, amo-te, bonita, gosto de ti*, entre outras. A acompanhar o postal, a criança construiu uma lembrança de uma borboleta feita em gesso que serviu de colocação de objetos, neste caso, a vela. No decorrer desta atividade e pela reação das crianças, estas gostaram tanto de elaborar a prenda como o brasão e o conflito sociocognitivo suscitado aquando a elaboração deste permitiu que as crianças (re)conceptualizassem o conhecimento do papel das mães nas suas vidas e dos sentimentos que nutrem por elas.

Figura 2. Construção do postal do Dia da Mãe com o Brasão e a elaboração da lembrança

4. RESULTADOS DO ESTUDO

Através da aplicação do teste sociométrico, no início e no fim da nossa intervenção da prática pedagógica, verificámos a existência de uma rede de relações nos dois grupos analisados – Pré-Escolar e 1.º Ciclo, como podemos visualizar nas Figuras 3 e 4, num exemplo de um contexto apreciado.

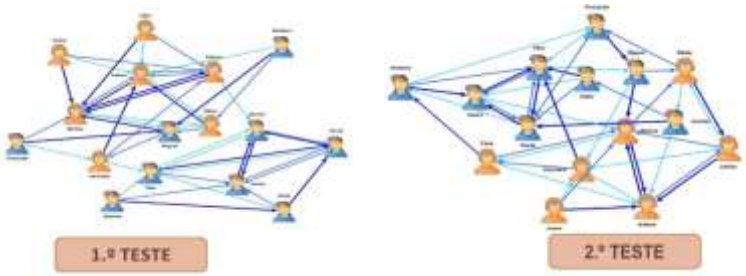


Figura 3. Exemplo de Representação de Sociograma dos "Melhores Amigos" – Pré-Escolar

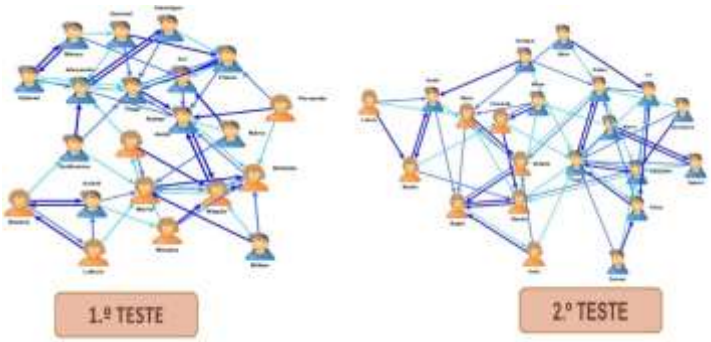


Figura 4. Exemplo de Representação de Sociograma dos "Melhores Amigos" – 1.º Ciclo

Para simplificar esta análise, muito rica mas muito complexa, optámos por construir tabelas de apreciação da evolução desta rede de interação para cada contexto de análise, tentando obter uma visualização imediata das mudanças verificadas, por acréscimo de escolhas (^) ou decréscimo (v), nas situações positivas ("melhor amigo") ou negativas ("amigo que gosta menos") em análise. É importante, uma vez mais, salvaguardar que optámos por atribuir nomes fictícios a cada criança, tanto do Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a fim de proteger a sua identidade.
Iremos apreciar primeiro os resultados do grupo de crianças do estágio do Pré-Escolar (Tabelas 1, 2 e 3).

Tabela 1. Evolução das interações após intervenção – "melhor amigo" e "amigo que gosta menos" – Pré-Escolar

Selecionado como "Melhor Amigo"					Selecionado como "Amigo que gosta menos"				
Crianças	Intervenção pedagógica		Evolução		Crianças	Intervenção pedagógica		Evolução	
	Antes	Após				Antes	Após		
Juliana	1	3	↑	(+ 2 escolhas)	Válter	5	1	↓	(- 4 escolhas)
Vasco	1	2	↑	(+ 1 escolha)	Miguel	3	2	↓	(- 1 escolha)
António	0	1	↑	(+ 1 escolha)	David	2	1	↓	(- 1 escolha)
Vítor	0	3	↑	(+ 3 escolhas)	Gustavo	1	0	↓	(- 1 escolha)

Podemos verificar que, em relação ao "melhor amigo", após a nossa intervenção não se verificaram alterações gerais, apenas oscilações pontuais. Já no contexto "amigo que gosto

menos" verificamos oscilações, mas que não mudaram o panorama geral das escolhas. Também verificamos que a criança mais selecionada no primeiro teste sociométrico foi o Válter.

Tabela 2. Evolução das interações após intervenção no Contexto *Brincar na Sala de Aula* – "amigo que gosta mais…" e "amigo que gosta menos…" – Pré-Escolar

Selecionado como "Amigo que gosta mais de brincar na sala"				
Crianças	Intervenção pedagógica		Evolução	
	Antes	Após		
Miguel	0	1	↑	(+ 1 escolha)

Selecionado como "Amigo que gosta menos de brincar na sala"				
Crianças	Intervenção pedagógica		Evolução	
	Antes	Após		
Válter	3	0	↓	(- 3 escolhas)
Jacinto	2	0	↓	(- 2 escolhas)
António	2	1	↓	(- 1 escolha)
David	1	0	↓	(- 1 escolha)
Letícia	1	0	↓	(- 1 escolha)

Na tabela acima apresentada, constatamos que, no primeiro contexto, apenas houve uma evolução após a nossa intervenção. No que concerne "amigo que gosta menos de brincar na sala" apuramos que, ao longo do nosso estágio, o número de crianças pouco escolhidas pelos colegas foi diminuindo, sendo inferior no segundo teste.

Tabela 3. Evolução das interações após intervenção no Contexto *Brincar no Recreio* – "amigo que gosta mais…" e "amigo que gosta menos…" – Pré-Escolar

Selecionado como "Amigo que gosta mais de brincar no recreio"				
Crianças	Intervenção pedagógica		Evolução	
	Antes	Após		
Vasco	2	3	↑	(+ 1 escolha)
Vitor	2	3	↑	(+ 1 escolha)
Letícia	1	2	↑	(+ 1 escolha)
Juliana	1	2	↑	(+ 1 escolha)
Miguel	0	1	↑	(+ 1 escolha)
Joana	0	1	↑	(+ 1 escolha)

Selecionado como "Amigo que gosta menos de brincar no recreio"				
Crianças	Intervenção pedagógica		Evolução	
	Antes	Após		
Célia	3	2	↓	(- 1 escolha)
David	2	1	↓	(- 1 escolha)
Fernando	2	1	↓	(- 1 escolha)
Válter	2	0	↓	(- 2 escolhas)
António	2	0	↓	(- 2 escolhas)
Juliana	1	0	↓	(- 1 escolha)

Relativamente ao "amigo que gosta mais de brincar no recreio" podemos averiguar que não houve nenhuma criança a manter o número de seleção e que, em geral, as crianças diversificaram menos a escolha de amigo que mais gosta para brincar no recreio.

Em relação ao segundo contexto, podemos confirmar que não houve nenhuma criança que mantivesse a mesma seleção tanto no primeiro como no segundo teste sociométrico. Em geral, registámos muitas variações e foi elevado o número de crianças que foram escolhidas, embora tenham decrescido, ao longo do estágio, as nomeações.

Para os resultados do grupo de crianças do estágio do 1.º Ciclo (Tabelas 4, 5 e 6), registamos valores semelhantes aos anteriormente observados.

Tabela 4. Evolução das interações após intervenção – "melhor amigo" e "amigo que gosta menos" – 1.º ciclo

Selecionado como "Melhor Amigo"				
Alunos	Intervenção pedagógica		Evolução	
	Antes	Após		
André	1	2	↑	(+ 1 escolha)
Micaela	0	2	↑	(+ 2 escolhas)
Fernanda	0	1	↑	(+ 1 escolha)
Mafalda	0	1	↑	(+ 1 escolha)

Selecionado como "Amigo que gosta menos"				
Alunos	Intervenção pedagógica		Evolução	
	Antes	Após		
Anita	4	0	↓	(- 4 escolhas)
Milton	4	3	↓	(- 1 escolha)
Mário	3	2	↓	(- 1 escolha)
Mafalda	1	0	↓	(- 1 escolha)

No primeiro contexto, “melhor amigo”, podemos verificar que, com a nossa intervenção, ocorreram pequenas mudanças pontuais. No que diz respeito ao segundo contexto, “amigo que gosta menos”, verificamos que, tal como aconteceu no Pré-Escolar, houve oscilações pontuais que não mudaram o panorama geral das escolhas.

Tabela 5. Evolução das interações após intervenção no Contexto *Fazer trabalhos de grupo* – “amigo que gosta mais…” e “amigo que gosta menos…” – 1.º Ciclo

Selecionado como “Amigo que gosta mais de fazer trabalhos de grupo”				
Alunos	Intervenção pedagógica		Evolução	
	Antes	Após		
Gabriel	3	5	↑	(+ 2 escolhas)
Tiago	2	3	↑	(+ 1 escolha)
Marta	1	2	↑	(+ 1 escolha)
Marco	0	1	↑	(+ 1 escolha)

Selecionado como “Amigo que gosta menos de fazer trabalhos de grupo”				
Alunos	Intervenção pedagógica		Evolução	
	Antes	Após		
Guilherme	5	0	↓	(- 5 escolhas)
Magda	3	0	↓	(- 3 escolhas)
Marco	2	0	↓	(- 2 escolhas)
Anita	1	0	↓	(- 1 escolha)
Ivo	1	0	↓	(- 1 escolha)
Henrique	1	0	↓	(- 1 escolha)
Samuel	1	0	↓	(- 1 escolha)

Na tabela acima apresentada, certificamos que com a nossa intervenção houve grandes oscilações, mais concretamente no segundo contexto, “amigo que gosta menos de fazer trabalhos de grupo”, pois verificamos que as escolhas aumentaram, embora o número de crianças que viram reduzidas as escolhas por colegas tenha sido inferior no segundo teste sociométrico.

Tabela 6. Evolução das interações após intervenção no Contexto Brincar no Recreio – “amigo que gosta mais…” e “amigo que gosta menos…” – 1.º Ciclo

Selecionado como “Amigo que gosta mais de brincar no recreio”				
Alunos	Intervenção pedagógica		Evolução	
	Antes	Após		
Mafalda	1	2	↑	(+ 1 escolha)
Micaela	0	2	↑	(+ 2 escolhas)
Fernanda	0	1	↑	(+ 1 escolha)
Flávio	0	1	↑	(+ 1 escolha)

Selecionado como “Amigo que gosta menos de brincar no recreio”				
Alunos	Intervenção pedagógica		Evolução	
	Antes	Após		
Anita	4	0	↓	(- 4 escolhas)
Milton	2	1	↓	(- 1 escolha)
Guilherme	2	0	↓	(- 2 escolhas)
Magda	1	0	↓	(- 1 escolha)
Samuel	1	0	↓	(- 1 escolha)

No primeiro contexto, “amigo que gosta mais de brincar no recreio”, não verificamos muitas oscilações. Já em relação ao contexto “amigo que gosta menos de brincar no recreio”, podemos confirmar que, em geral, registamos muitas variações e um elevado número de crianças foram escolhidas, embora tenham aumentado, ao longo do estágio, as nomeações.

Apesar de os ciclos de ensino serem distintos, as crianças dos grupos analisados apresentavam idades próximas e, como as atividades de intervenção foram planeadas com o mesmo propósito, de através das expressões promover a cidadania, considerámos relevante realizar uma comparação final da evolução dos resultados dos sociogramas (Tabela 7).

Tabela 7. Comparação da evolução das interações nos vários contextos entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, após a intervenção

	Pré-Escolar		1.º Ciclo	
….amigo…	Melhor	Gosta Menos	Melhor	Gosta Menos
	4 ↑	4 ↓	4 ↑	4 ↓
Amigo que gosta …. de Brincar na Sala/ Fazer trabalhos de grupo	Mais …	Menos …	Mais….	Menos….
	1 ↑	5 ↓	4 ↑	7 ↓
“Amigo que gosta ….. de brincar no recreio”	Mais …	Menos …	Mais….	Menos….
	6 ↑	6 ↓	4 ↑	5 ↓

Da análise da evolução, verificamos valores muito próximos entre os dois grupos de crianças. Contudo, enquanto no 1.º Ciclo, no de sala de aula e fora, os resultados foram mais favoráveis, com aumento de interações positivas "gostar mais para fazer trabalho de grupo" e diminuição das negativas ("gostar menos para fazer trabalho de grupo" sala de aula), no Pré-Escolar esta mudança foi mais visível para as atividades de recreio.

5. CONCLUSÕES

No final do nosso estágio e, consequente, no final do nosso estudo, registámos evoluções positivas ao nível das interações das crianças nos contextos analisados, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tanto na sala de aula, como fora dela. Importa, contudo, realçar que o impacto das nossas ações foi mais positivo no 1. º Ciclo do Ensino Básico.

Não obstante as evoluções verificadas, encontrámos limitações no nosso estudo, nomeadamente: o facto de, no contexto Pré-Escolar, a ação da estagiária, embora tivesse o intuito de favorecer novas interações entre pares, não ter tido impacto suficiente, caso, que nosso entender, se pode dever à baixa idade das crianças; no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com resultados mais favoráveis, considerámos que seria necessário mais tempo de intervenção, para que a ação da estagiária tivesse um impacto ainda mais significativo.

REFERÊNCIAS

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". Infância e Educação. *Investigação e Práticas*, *5*, 62-88.

Beane, J. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College, Columbia University.

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

Condessa, I., & Fialho, A. (2010). *(Re)Aprender a Brincar: Na Barca do Pirata.* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a brincar e a praticar. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I. (2012). Marcas da Cultura Regional Açoriana no Currículo da EF no Ensino Básico. In B. Pereira, A. N. Silva, & G. S. Carvalho (orgs.) *Atividade Física, Saúde e lazer: O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 105-115). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Fonseca, J. (2011*). A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores. (Tese de Doutoramento).

Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. S*aber e Educar, 20*, 214-223.

Fonseca, J. (2016). *A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Novas Edições Académicas.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (Coord.) (2016). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

084. A ARGUMENTAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COMO CIDADÃO ATIVO

Maria João Andrade[1], Josélia Ribeiro da Fonseca[2], Margarida Raposo[3]

[1]*Universidade dos Açores, FCSH (PORTUGAL), maria5andrade@hotmail.com*
[2]*Universidade dos Açores, FCT & NICA (PORTUGAL), margarida.js.raposo@uac.pt*
[3]*Universidade dos Açores, FCSH (PORTUGAL), joselia.mr.fonseca@uac.pt*

Resumo

A sociedade global e desafiante do século XXI impõe que os seus cidadãos sejam membros interventivos, ativos e responsáveis capazes de responder aos problemas/situações que lhes são colocados. Neste sentido, assume-se relevante preparar as crianças/jovens para o diálogo com os demais congéneres, buscando consensos que visem o bem-comum e torna-se pertinente criar situações educativas que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio lógico e moral das crianças/jovens, relevando o papel da argumentação.
Desta forma, procurámos compreender como é que a argumentação e a cidadania são desenvolvidas nos contextos educativos formais, especificamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para o efeito, realizámos questionários aos educadores/professores destes dois contextos educativos, com o intuito de compreender as suas conceções acerca de cidadania e de argumentação e sobre o modo como estes perspetivavam as suas práticas nestes domínios.
Os dados obtidos permitiram-nos perceber que os educadores e professores concebem o processo educativo como instrutivo e desenvolvimental. Os agentes educativos defendem a planificação do trabalho no âmbito da educação para a cidadania e que esta deva ocorrer de forma interdisciplinar, embora tenhamos verificado algumas contradições entre as conceções e a prática da educação para a cidadania.
No século XXI, a escola deverá ter a tarefa de favorecer o desenvolvimento de competências que auxiliem a criança/aluno a reconhecer-se como membro integrante e ativo na sua sociedade, pelo que a educação para a cidadania e o desenvolvimento de capacidades de argumentação devem ser intencionalmente planificadas e desenvolvidas de forma integrada no currículo.

Palavras-chave: educação, cidadania, argumentação, pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

Abstact

The global and challenging society of the 21st century requires its citizens to be interventive, active members, capable to answer to the problems/situation of heir society. In this sense, it is important to prepare the children/young people for the dialogue with their congeners, seeking consensus that aims to the welfare. It is either important create educational situation to promote the development the logic and moral children's reasoning, emphasizing the role of argumentation.
In this way, we aim to know how are promote the argumentation and citizenship in the education formal context, particularly in the Pre-School an 1st cicle of Basic Education. For this purpose, we carried out questionnaires to the educators/teachers of these two educational contexts to understand their conceptions about citizenship and argumentation and how they perceived their practices in these domains.
The data obtained allow us to understand that educators and teachers conceive the educational as process instructive and as developmental process. The educational agents advocate a planning of work in the field of citizenship education and that they defend that this planning will be an interdisciplinary process, although we have fulfilled some contradictions between the teachers' conceptions and the practice in education for citizenship.
In the 21st century, the school should have the task of promoting the development of competencies that help the child to recognize himself as an integral and active member in his/her society, and that education for citizenship and the development of intentionally planned and developed in an integrated way in the curriculum.

Keywords: education, citizenship, argumentation, pre-school and 1st cycle of basic education.

1. QUE RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, CIDADANIA E ARGUMENTAÇÃO?

Existe desde sempre uma relação intrínseca e co-originária entre educação e cidadania, que decorre da própria conceção da educação, um processo que visa a formação do ser humano como ser individual que se integra numa determinada sociedade.

A relação conatural entre educação e cidadania remonta à Grécia Antiga. Os gregos denominavam o processo educativo de *Paideia,* do Homem concreto que vive na *pólis* e que devia agir nesta investido de *aretê* e com sabedoria, em prol do bem comum da cidade de Estado. Na verdade, a *Paideia* visava a formação da identidade do povo, tendo como fim um modo de vida consciente e racional (Fonseca, 2011, 2016) que assegurasse a vida boa e o desenvolvimento do Homem de acordo com o arquétipo de Homem e de sociedade perfilhado. Na Antiguidade grega, a educação estava fortemente associada à formação cidadã dos indivíduos, tendo como fim a preparação destes para deliberar na comunidade. Assim, podemos com legitimidade afirmar que a *Paideia* grega visava a educação para uma cidadania ativa, entendendo esta como constitutiva do próprio indivíduo.

A dimensão proactiva da cidadania, pelo menos no sentido que os gregos a utilizam, nem sempre esteve associada ao processo educativo. Na modernidade, "[o] conceito de cidadania (…) associa-se ao desenvolvimento de Estado liberal. Este é entendido como soberania absoluta, ao qual todos os cidadãos devem passivamente obedecer, em troca de paz e de protecção" (Fonseca, 2011, p.106), pelo que a educação para a cidadania é perspetivada como um processo de doutrinamento e inculcação das normas e regras sociais tendo em vista a obtenção da paz social.

Não obstante a Revolução Francesa (1789) constituir um importante marco na reconceptualização do conceito de cidadania que, para além de passar a estar associado ao conceito político de nacionalidade, também passa a reconsiderar uma dimensão ética, outorgada pela Declaração do Homem e do Cidadão (1789), não houve alterações significativas na forma de conceptualizar o processo educativo, que continua a ser concebido como a transmissão dos direitos.

A noção de cidadania moderna, mesmo após a Revolução Francesa, "(…) não contempla a vertente humanista defendida pelos gregos, a concepção do Homem como um ser que vive e se desenvolve na acção conjunta e recíproca do eu com o outro sob um legado de direitos e ideias comuns" (Fonseca, 2011, p. 109).

A visão humanista dos direitos do Homem, preconizada pelos gregos, é retomada, ainda que sob outros contornos, na contemporaneidade. Aqui, assiste-se ao reconhecimento dos Direitos Humanos herdados da modernidade, não no sentido da contratualização dos direitos individuais, mas sob o ponto de vista da assunção e do exercício efetivo desses direitos. Ao cidadão contemporâneo exige-se que seja um membro interventivo na sua comunidade.Na contemporaneidade, a cidadania "[…] não é um meio para se ser livre, mas o modo de se ser livre" (Cortina, 1997, p. 48). Este conceito é, na realidade, influenciado pelo espírito democrático que surge após a Segunda Guerra Mundial. Entenda-se, neste contexto, o conceito de democracia à luz do que concebe Gimeno Sacristán (2001, p. 155), como

> […] uma ordem para conviver racionalmente numa sociedade aberta […] uma espécie de consciência ou capacidade reflexiva de carácter colectivo que torna possível que a sociedade possa pensar sobre si mesma e buscar o seu destino que está nas mãos dos cidadãos.

Assim sendo, a educação para a cidadania que se perspetiva na Idade Contemporânea éa de um processo formativo que mais do que instruir regras, normas, direitos e deveres do cidadão, favoreça o desenvolvimento da consciência moral autónoma, do espírito reflexivo e crítico dos indivíduos.

Na era contemporânea, a educação mais do que instruir para a cidadania deve ser geradora de cidadania. De acordo com Gimeno Sacristán (2001, p. 154),

> [a] educação para a cidadania é toda uma visão de como deve pensar-se, desenhar-se e desenvolver-se […] tendo como objectivo contribuir para a reconstrução e melhoria da sociedade. A metáfora da cidadania opera num sentido prospectivo para imprimir uma direcção à prática educativa e enchê-la de conteúdos e também actua como lente para realizar uma leitura crítica e insatisfatória da realidade.

Não obstante as recomendações dos especialistas da educação preconizarem um processo educativo promotor da proatividade, a verdade é que a escola parece não estar a cumprir a sua missão, pois o Conselho Nacional de Educação considera a cidadania ativa um dos cinco saberes básicos do cidadão do século XXI (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004).

A solicitação da cidadania ativa como um saber a desenvolver pelo processo educativo é, no nosso entender, indicativo de que a escola está a falhar na sua função de educadora, que continua presa à transmissão dos direitos e dos deveres dos cidadãos.

Assim, considerámos que será pertinente repensar a educação para a cidadania e sustentá-la num processo curricular integrado que, para além de promover articulação das diferentes áreas do saber com as necessidades das crianças e com o contexto comunitário, favoreça o desenvolvimento da capacidade argumentativa das crianças/jovens.

O papel da argumentação passa pela sua articulação com a lógica, por aspetos linguísticos, pelo desenvolvimento da capacidade de argumentar nas crianças e adolescentes e pela sua importância na produção de conhecimento científico. A argumentação na aula de matemática, designada por "Argumentação Matemática", tem como principais características o seu carácter justificativo e explicativo, pelo que entendemos que, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, se deva privilegiar o diálogo dos tipos explicativo ou justificativo. De facto, a explicação e a justificação são aspetos essenciais para o desenvolvimento do raciocínio matemático. Para tal, as tarefas apresentadas devem constituir um problema para os alunos, no sentido de estes não conhecerem um procedimento padronizado para a sua resolução. Tais tarefas potenciam o discurso explicativo, apelando à reflexão e à justificação, uma vez que criam a necessidade de os alunos tornarem inteligível o seu raciocínio e o discurso justificativo, fundamentando as suas conclusões.

Embora a linguagem natural seja o elemento mais utilizado como meio de comunicação, não significa que não sejam utilizados, em simultâneo, outros meios, como imagens, esquemas, materiais manipuláveis, etc., devendo-se, no nosso entender, estimular o uso desses elementos, principalmente quando a área de foco principal é a matemática. Neste sentido, é importante o professor proporcionar aos alunos contextos diversificados em que a explicação e a justificação tenham um lugar de destaque. Por exemplo, a argumentação através de contraexemplos é um processo acessível aos alunos do ensino básico, mesmo aos alunos do 1.º ciclo. Situações/tarefas que os levem a provar a falsidade, através de contraexemplos, de conjeturas formuladas, através de alguns exemplos, podem incentivar a reformulação e o aperfeiçoamento das mesmas, ajudar os alunos a compreenderem o perigo de generalizações "apressadas", bem como contribuir para o desenvolvimento de uma atitude de desconfiança prudente e crítica face a raciocínios que parecem ser válidos, em contextos diversificados.

Como exemplos de tarefas cujo objetivo é os alunos serem capazes de desenvolver argumentos e justificações matemáticas, explorando diferentes exemplos que permitam suportar ou refutar enunciados apresentados, referenciamos dois tipos de tarefas apresentados por Bills, Bills, Watson e Mason (2004):

- *Sempre, às vezes, nunca* – tarefas em que se pretende que os alunos se foquem na validade de uma afirmação de uma regra geral, classificando-a como sempre, às vezes ou nunca verdadeira.
- *O intruso* – tarefas onde é pedido aos alunos para escolherem a opção intrusa, segundo alguns critérios, justificando-a.

Outra atividade pode ser o "redizer", isto é, professor e alunos podem redizer as ideias uns dos outros, contribuindo, por exemplo, para a clarificação das mesmas, para a introdução de novos conceitos e termos em ideias familiares e para a articulação de informações.

Por outro lado, consideramos que a argumentação matemática não deve ser utilizada apenas como um encadeamento de deduções lógicas, tendo em vista a demonstração de factos matemáticos, mas também em atividades em que se interroguem sobre o porquê de determinados resultados, relações, procedimentos ou ideias.

Promover um ambiente de sala de aula em que a explicação e a justificação, e, por conseguinte, a argumentação, sejam atividades regulares em que os alunos se envolvem, como sejam através da apresentação de argumentos em defesa das suas ideias, da expressão de desacordos quando existem e sua resolução, da formulação de conjeturas e da sua avaliação, ajuda-os a desenvolver a capacidade de argumentar, bem como a interação com os outros, havendo assim uma interseção entre Educação, Cidadania e Argumentação.

Na realidade, entendemos que quanto maior for a capacidade argumentativa das crianças e jovens, maior será a sua capacidade de intervir e resolver problemas em sociedade.

2. INVESTIGAR AS REPRESENTAÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DO 1. º CICLO, UM ESTUDO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Clarificada a relação que existe entre Educação, Cidadania e Argumentação, importa compreender a forma como esta relação é concebida e perspetivada nas práticas pedagógicas da educação de infância e do 1.º ciclo do ensino básico. Assim, organizámos e desenvolvemos um estudo de cariz qualitativo, com laivos de um estudo de caso, no sentido de compreender as conceções dos educadores/professores e as suas representações acerca do trabalho que têm desenvolvido na educação para a cidadania e na argumentação, com o fim de delinearmos um plano de ação educativa que articule de forma integrada estes dois domínios.

A opção por este tipo de metodologia justifica-se pelo facto de os estudos qualitativos favorecerem o conhecimento da realidade no seu contexto natural, a partir da forma como os sujeitos da investigação experimentam, "o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social onde vivem" (Psthas, 1973 citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

Relativamente aos estudos de caso, estes permitem-nos desenvolver um trabalho investigativo com maior profundidade, possibilitando o estudo da realidade na sua globalidade, dando conta do caráter dinâmico da realidade em estudo.

O nosso trabalho de investigação foi realizado nas escolas onde efetuámos o nosso estágio, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Em ambos os contextos realizámos um inquérito por questionários aos educadores de infância e aos professores do 1.º ciclo que trabalhavam nas duas escolas em causa, sendo inquiridos, no total, 6 educadores e 22 professores.

O número de docentes que participaram nesta investigação é bastante reduzido, o que nos impossibilita generalizar o estudo. Todavia, a realização destes questionários revelou-se uma mais valia para o desenvolvimento da nossa *praxis* educacional em contexto de estágio, uma vez que nos permitiu compreender quais as conceções e representações das práticas destes profissionais de ensino, verificando se as mesmas coincidiam com o que a literatura da especialidade preconiza ser o mais adequado à promoção de uma educação para cidadania ativa, mantendo alguma linha de continuidade, quando se verificava que os docentes trabalhavam neste sentido; e inovando práticas sempre que se entendeu necessário ao desenvolvimento dos alunos como cidadãos interventivos e responsáveis, contextualizando essas práticas nas necessidades das crianças/alunos.

Efetuados os questionários, procedemos ao tratamento dos dados através de uma análise de conteúdo, tendo-se, para o efeito, estabelecido um sistema categorial que nos permitiu "reduzir e sistematizar a informação, outorgar uma base de orientação e de sentido à multiplicidade de dados recolhidos" (Fonseca, 2011, p. 243).

O quadro de categorias que organiza a análise de conteúdo deste trabalho investigativo estrutura-se, como se pode verificar na tabela 1 a seguir apresentada, em quatro dimensões, que correspondem às finalidades que nortearam este estudo.

Tabela 1. Sistema de Categorias

Dimensões	Categorias
Finalidades da E.P.C.	Desenvolvimental
	Instrutiva
Intencionalidade	Intencional
	Espontânea
Abordagem curricular	Disciplinar
	Interdisciplinar
	Transdisciplinar
Organização do processo educativo da Cidadania/Lógica-matemática	Trabalha
	Não trabalha
	Estratégias de exploração reconstrutivas
	Estratégias informativo-instrutivas

A primeira das dimensões, ***finalidades da Educação para a Cidadania***, diz respeito à forma como os Educadores de Infância e os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

concretizam este processo educativo, se promovem uma cidadania ativa e responsável, ou se endoutrinam com um conjunto de regras e direitos cívicos (Fonseca, 2011). Deste modo, dividimos a dimensão das finalidades em duas categorias: a desenvolvimental e a instrutiva.

A dimensão ***intencionalidade*** refere-se ao modo como os educadores e professores desenvolvem a Educação para a Cidadania e a capacidade de argumentação dos seus grupos/turmas, isto é, se planificam o processo de ensino aprendizagem ou se este ocorre de forma espontânea, em virtude de algum problema que surja na sala de atividades/aula ou até mesmo para comemorar um determinado acontecimento. Assim, esta dimensão divide-se em duas categorias: a intencional e a espontânea.

A dimensão ***abordagem curricular*** pretende dar conta da forma como os educadores e professores concebem e desenvolvem, na sua prática pedagógica, a educação para a cidadania: se a partir de uma abordagem *disciplinar*, isto é, a partir de uma área curricular própria com conteúdos, estratégias e avaliação específica; *interdisciplinar*, ou seja, se a educação para a cidadania se desenvolve através de conteúdos e temas abordados em diferentes áreas curriculares; ou *transdisciplinar*, a educação para a cidadania sustenta-se através de projetos integrados para os quais contribuem todas as áreas disciplinares, a experiência dos alunos e as característica da comunidade envolvente. Assim, esta dimensão subdivide-se em três categorias: a abordagem curricular disciplinar, a abordagem curricular interdisciplinar e a abordagem curricular transdisciplinar.

A dimensão ***organização do processo educativo*** tem como objetivo demonstrar como é que os educadores e professores organizam o processo de ensino-aprendizagem em cidadania, mais precisamente se exploram ou não este domínio e a que tipo de estratégias de ensino recorrem. Deste modo, esta dimensão estrutura-se em quatro categorias: *trabalha* a educação para a cidadania articulando com a lógica-matemática; não a trabalha; utiliza estratégias *informativo-instrutivas*, que enfatizam transmissão direta e o treino de competências; ou utiliza estratégias de *exploração-reconstrutiva*, como a clarificação de valores e a discussão de dilemas.

2.1. Conceções e representações dos educadores/professores: resultados dos questionários

Relativamente às conceções dos educadores e professores sobre a educação para a cidadania, mais especificamente no que concerne às finalidades desta, estes profissionais defendem que o processo educativo neste domínio deva assentar tanto numa dimensão instrutiva como desenvolvimental. Os educadores e professores reconhecem que a educação para a cidadania deve ter como fins o desenvolvimento de valores, o desenvolvimento da consciência moral e autónoma, a transmissão de regras e a preparação da criança para a sua inserção na sociedade. De facto, compreendemos a perspetiva dos educadores e professores, visto que não se pode clarificar valores e atitudes se não se as conhece, sendo que o que não se pode mesmo fazer é restringirmo-nos apenas à sua transmissão.

No que diz respeito às representações dos educadores e dos professores relativamente à forma como promovem a sua prática pedagógica no domínio da cidadania, em particular no que concerne à intencionalidade ou não da sua planificação, todos os inquiridos afirmam planificar o seu trabalho no âmbito da educação para a cidadania, não obstante admitirem que também a trabalham sempre que surge algum conflito. Do universo dos inquiridos, dez afirmam que fazem um planeamento específico e claro do seu trabalho no âmbito da educação para a cidadania, baseado em decisões estratégicas, como atividades sistemáticas planificadas e avaliadas. E referem-no fazê-lo através das seguintes situações, a saber: “a transmissão de regras de sala de aula”; “a realização de jogos em que se desenvolvem atividades que visam contribuir para a formação das crianças e que apelam à prática da reflexão e do respeito”; “exploração de temas como a educação ambiental, a educação para a saúde e a educação rodoviária e a transmissão de valores para o desenvolvimento enquanto pessoa integrante da sociedade a longo prazo”. Oito dos inquiridos afirmam que promovem a educação para a cidadania a partir de acontecimentos decorrentes do quotidiano, como por exemplo na “gestão de conflitos entre alunos”, levando-os “a dialogar, a perceber o certo e o errado, a saber pedir desculpa, a conhecer e a aceitar o bem e o mal”.

No que concerne à abordagem curricular, todos os educadores e professores inquiridos defendem que educação para a cidadania deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar. Embora reconheçam que a educação para a cidadania deva ser desenvolvida de forma interdisciplinar, quatro dos vinte e dois educadores e professores inquiridos mencionam que também o fazem disciplinarmente. Estes quatro inquiridos referem que a educação para a

cidadania se desenvolve no processo educativo a partir de uma área curricular própria, com conteúdos, estratégias e avaliação específicas.

Apesar de todos os educadores e professores terem respondido que promovem a educação para a cidadania de forma interdisciplinar, importa salvaguardar que nenhum deles articula cidadania com a área da matemática, embora afirmem que com regularidade trabalham a cidadania com o domínio lógico-matemático, o que do nosso ponto de vista constitui uma contradição. Este sentido de incoerência persiste quando indagamos os educadores/professores sobre os conteúdos que privilegiam nessa articulação, não há uma referência clara a conteúdos associados com a resolução de situações/problemas, nem à mobilização da argumentação.

Ainda no âmbito das representações, mais especificamente na forma como os educadores e professores organizam o processo educativo para a cidadania e para o desenvolvimento lógico-matemático, dezassete dos vinte e dois indivíduos inquiridos afirmam que planificam o seu trabalho no âmbito da educação para a cidadania, em articulação com o desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos e que o fazem através de atividades, como: a) resolução de situações problemáticas com explicitação do raciocínio e respeito pelos argumentos utilizados pelo outro; b) exploração de jogos de grupo ou de pares, nos quais as crianças discutem as suas opiniões umas com as outras; c) realização de debates em sala de aula; e d) a exploração de histórias. Sob o nosso ponto de vista, esta situação continua ambígua, pois se o fazem, porque não a referência a conteúdos neste domínio quando explicitam a articulação interdisciplinar supramencionada? Na realidade, entendemos que esta é uma questão que não podemos atestar com clareza, para que tal fosse possível deveríamos ter analisado as planificações e/ou observado as suas intervenções pedagógicas, o que não nos foi possível, em virtude dos constrangimentos temporais que nos foram impostos.

Na verdade, acreditamos que ainda há muito trabalho para fazer no âmbito da educação para a cidadania. Aqui, fazemos um trabalho exploratório em que levantamos um pouco a ponta do véu e deixamos pistas que podem ser retomadas por outros trabalhos de investigação.

Firmes na convicção de que há ainda muito caminho a percorrer para promover um processo educativo para a cidadania integrado e articulado com a matemática, e em particular com a argumentação, desenvolvemos várias atividades pedagógicas que privilegiaram esta articulação.

3. ARGUMENTAÇÃO E CIDADANIA EM INTEGRAÇÃO NA PRÁXIS EDUCATIVA

Ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II, nos contextos da educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, respetivamente, foram desenvolvidas dez atividades pedagógicas que articularam intencionalmente a integração da argumentação na educação para a cidadania: o "emocionómetro"; a minha família em fotografias; o livro; bingo!; o nosso baú; argumentar para participar; jogar para rever!; sou criança, tenho direitos e sei reconhecê-los!; discussão em sala de aula; o globo terrestre está doente!

Por questões de limitação no número de páginas, neste artigo apenas apresentaremos, para cada um dos níveis de ensino, uma atividade que acreditamos ser um exemplo significativo do nosso trabalho educativo no âmbito da argumentação e da cidadania.

3.1. O "emocionómetro"

A atividade denominada por o "emocionómetro" decorreu em contexto de educação pré-escolar. A primeira parte foi feita a partir da introdução de um novo quadro composto por três *smiles* coloridos, no qual a emoção feliz correspondia ao *smile* de cor amarela, a emoção triste ao *smile* de cor verde e a emoção zangado ao *smile* de cor vermelha. A cada *smile* estava ligada uma fita com a cor correspondente e que podia ser preenchida por uma mola de madeira que continha numa das partes a fotografia de cada criança.

Como forma de introduzir o tema, cada criança foi convidada a responder à questão "como te sentes hoje?" e a descrever, oralmente, como se sentia, justificando a razão de se sentir assim. Deste modo, esta atividade permitiu que as crianças clarificassem as suas emoções, atitudes e valores que lhes estavam associados, como também contribuiu para o desenvolvimento da consciência moral autónoma, promovendo um aperfeiçoamento da sua autoestima e do seu autoconceito.

Através dos exemplos dados pelas crianças foi possível constatarmos que, de modo geral, todas elas apresentaram argumentos que continham raciocínios lógicos e corretos. Os raciocínios evidentes nos argumentos apresentados pelas crianças mostraram que estas estavam conscientes das justificações que necessitavam para explicar a razão de sentirem determinada emoção.

Após cada criança explicar como se sentia, era o momento de ela fazer o registo no quadro já referido, colocando a mola na fita correspondente ao *smile* representativo da emoção que tinha mencionado. O preenchimento do quadro foi feito ao longo dos dias seguintes e, no final da semana, as crianças fizeram a contagem das suas molas que estavam penduradas nas fitas. Uma vez que cada criança teve a oportunidade de observar o quadro e tirar algumas conclusões, foi possível constatar que estas se mostraram capazes de fazer raciocínios lógicos corretos relativos a quantidades e números.

A atividade em causa tinha como objetivos: por um lado, fazer com as crianças se sentissem capazes de expressar as suas emoções, nomeadamente exprimir o que sentiam e entender e respeitar o que as outras crianças sentiam; por outro, desenvolver a sua capacidade de argumentação através da exploração de raciocínios. Com o intuito de reforçar as competências desenvolvidas nos níveis mencionados, as crianças foram convidadas, de acordo com o que observaram no quadro, a fazerem o registo da emoção que tinham sentido mais vezes ao longo daquela semana. Este registo foi feito em pedras, recorrendo a cotonetes e a tintas de guache, salientando-se, deste modo, que esta atividade também permitiu compreender que a abordagem interdisciplinar da educação para a cidadania pode e deve ocorrer com todas as disciplinas.

3.2. Discussão em sala de aula

A segunda atividade selecionada da prática pedagógica realizou-se em contexto de 1.º ciclo do ensino básico e tinha como ideia central a de poder facultar, na sala de aula, um momento dedicado à exposição, exploração e discussão de ideias por parte dos alunos, a partir da apresentação de uma problemática, na qual estes argumentavam e participavam ativamente.

A atividade iniciou-se com a visualização de um filme que retratava problemas relacionados com a poluição, em que estavam expostas causas e consequências deste problema que afeta o meio ambiente. Assim que terminou a visualização do filme, e com a turma ainda focada nas imagens impressionantes que tinham visto, confrontámos os alunos com a seguinte questão: “o que retiram do vídeo que acabaram de assistir?”. Na realidade, procurámos promover o conflito sociocognitivo nas crianças. Deste modo, surgiu uma interessante discussão entre os alunos, uma vez que estes tiveram a possibilidade de expor as suas ideias e pontos de vista relativamente a este tema tão pertinente. De um modo geral, os alunos participaram ativamente, dando a conhecer, de forma estruturada e organizada, as suas ideias em relação a esta temática.

Um olhar atento sobre o diálogo dos alunos evidencia que através da visualização do vídeo os alunos conseguiram reconceptualizar o conceito de poluição e suas consequências, bem como lhes permitiu desenvolver aprendizagens significativas e despertar a sua consciência enquanto cidadãos com responsabilidade relativamente à temática da poluição.

Por fim, para ser feito o registo do que tinha sido explorado oralmente, foi apresentado um recorte com duas cidades (uma limpa e outra poluída), e os alunos, individualmente, tiveram de escolher em qual dessas cidades preferiam viver e justificar, por escrito, o porquê dessa escolha. Após o momento que foi dado para a concretização da atividade, todos os alunos tiveram a oportunidade de apresentar, oralmente, a sua escolha e consequente justificação. Neste contexto, surgiram justificações bem interessantes e pertinentes, tendo os participantes apresentado argumentos logicamente coerentes. Todos os alunos mantiveram-se atentos para poderem ouvir as opiniões dos colegas.

Através destes momentos foi possível observar e avaliar quer parâmetros relacionados com a área da cidadania, como comportamentos, atitudes, valores e ideias dos alunos, assim como o desenvolvimento do domínio lógico-matemático, tendo em conta o poder de argumentação e organização das ideias no decorrer da discussão e da elaboração dos registos.

Importa salvaguardar que, para além de favorecer uma maior consciência cívica consubstanciada nos conhecimentos do estudo de meio e na argumentação de forma correta, esta atividade surgiu na linha de outras do mesmo género e que todas elas foram fulcrais para a mudança das atitudes destes alunos, não apenas relativamente à responsabilidade social, mas às próprias relações interpessoais. Quando iniciámos o estágio, esta turma manifestava problemas de indisciplina e mal relacionamento com os colegas, expresso nas provocações e

faltas de respeito constantes. Foi muito gratificante verificar que ao longo das atividades os alunos foram capazes de evoluir, de evidenciar não só competências argumentativas, como também respeito e tolerância perante as opiniões dos colegas.

4. EM BUSCA DE CONCLUSÕES…

No final do estágio, e do estudo que o mesmo promoveu, podemos concluir que na sociedade globalizada do século XXI importa cada vez mais formar os alunos como cidadãos reflexivos, críticos e argumentativos, capazes de resolver de forma lógica e moralmente sustentada os problemas que o contexto hodierno lhes coloca.

Assim sendo, importa que a escola, enquanto instituição responsável pela educação formal das crianças/jovens, promova um processo educativo integrador e integrado, que favoreça a vivência da cidadania ativa. Isto só será possível se os professores se assumirem como gestores críticos do currículo, buscando diálogos entre as diferentes áreas do saber, a experiência dos alunos e a própria comunidade.

De acordo com os dados obtidos nos nossos questionários, podemos afirmar que os professores ainda não se sentem preparados para promover esse diálogo integrado e interdisciplinar, pois não obstante reconhecerem a sua importância, a verdade é que evidenciam algumas contradições que nos levam a questionar a sua efetiva implementação.

REFERÊNCIA

Bills, C., Bills, L., Mason, J., & Watson, A. (2004). *Thinkers: a collection of mathematical activities to provoque mathematical thinking*. Derby: Association of Teachers of Mathematics.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004*). Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.

Fonseca, J. (2011). A *cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores. (Tese de Doutoramento).

Fonseca, J. (2016). *A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Novas Edições Académicas.

Gimeno, J. S. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.

102. UM ESTUDO SOBRE "IDEIAS" PARA MELHORAR A SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE: A PERSPETIVA DOS ESTUDANTES

J. Paulo Davim[1], Ana Maria Seixas[2], António Gomes Ferreira[3]

[1]*Universidade de Aveiro, DEM(PORTUGAL), pdavim@ua.pt*
[2]*Universidade de Coimbra, FPCE (PORTUGAL), anaseixas@fpce.uc.pt*
[3]*Universidade de Coimbra, FPCE (PORTUGAL), antonio@fpce.uc.pt*

Resumo

A Agenda 2030 integra os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), menciona a educação (ODS4), e especificamente o ensino superior, pela primeira vez. A educação é muito importante para a formação de cidadãos e de uma sociedade assente em boas práticas de promoção de um desenvolvimento sustentável. Além disso, o ensino superior tem uma importância determinante no cumprimento dos restantes ODS.
O presente trabalho teve como objetivo recolher e analisar "ideias" de estudantes, finalistas de mestrado em engenharia (não sendo da área específica de ambiente), a fim de melhorar a sustentabilidade na universidade. Mais concretamente, pretendeu-se conhecer de que forma os estudantes pretendem incorporar as ações que conduzam a mais sustentabilidade na universidade. A estratégia de investigação assentou numa abordagem qualitativa (fenomenológico- interpretativa). Passou pela análise de 26 textos onde os estudantes explanam o tema: *ideia para melhorar a sustentabilidade na sua universidade*. De seguida foi efetuada uma análise de conteúdo tendo em consideração a classificação da informação obtida nas três vertentes da sustentabilidade: a ambiental, a social e a económica. Os resultados obtidos mostram grande diversidade de "ideias" para melhorar a sustentabilidade na universidade, nas suas três vertentes: ambiental, social e económica. O maior enfoque situa-se em questões de natureza ambiental, nomeadamente, na recolha e separação de lixos. A universidade implementou no ano letivo 2017/18 a medida em vários locais do *campus* e em todas as unidades orgânicas/departamentos, esperando-se um efeito positivo desta medida num futuro próximo.

Palavras-chave: sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, universidade, engenharia, estudantes.

Abstract

Agenda 2030 integrates the 17 objectives of sustainable development (ODS), highlighting education (ODS4) and specifically higher education for the first time. Education is very important for the training of citizens and for a society based on good practices to promote sustainable development. In addition, higher education is of great importance in fulfilling the remaining ODS.
The objective of this work was to collect and analyze students' ideas, finalists of a master's degree in engineering (not form a specific area of environment), to improve sustainability at the university. More specifically, it intends to know how students intend to incorporate actions that lead to more sustainability in the university.
The research strategy was supported by a qualitative (phenomenological/interpretive) approach. It went through the analysis of 26 texts where students explain the theme: idea to improve sustainability in their university. Next, a content analysis was carried out taking into account the classification of the information obtained in the three aspects of sustainability, environmental, social and economic. The results show a great diversity of "ideas" to improve sustainability at the university, in its three fields, environmental, social and economic. The major focus is on issues related of the environmental nature, such as the collection and separation of waste. The university implemented in 2017/18 school year this procedure at various locations at the Campus and across all organizational units/departments, being expected a positive effect of this measure in the near future.

Keywords: sustainability, sustainable development, university, engineering, students

1. INTRODUÇÃO – EDUCAÇÃO E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÀVEL

A educação está no centro da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 e é essencial para o sucesso de todos os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável). Ao reconhecer o importante papel da educação, a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 ressalta a educação como um objetivo autónomo (ODS 4), incluindo, simultaneamente, metas educacionais em diversos outros ODS, particularmente nos relativos a saúde, crescimento e emprego, produção, consumo sustentável e mudança climática. A educação pode acelerar o progresso para que todos os ODS sejam conseguidos, devendo, nesse sentido, fazer parte das estratégias para os alcançar. A nova agenda educacional contida no Objetivo 4 "é abrangente, holística, ambiciosa e universal, além de ser inspirada por uma visão da educação que transforma a vida de indivíduos, comunidades e sociedades, sem deixar ninguém para trás" (Educação 2030-Declaração de Incheon).

A Declaração de Incheon de Educação 2030 consiste num documento que representa um compromisso histórico entre os países para transformar vidas através de uma nova visão da educação. Esta declaração está na origem de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) apresentados posteriormente na Cimeira das Nações Unidas, que aprovou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, em que todos se comprometeram a "oferecer uma educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis – primeira infância, ensino básico, ensino secundário, ensino superior, e formação técnica e profissional" e enfatizaram que todas as pessoas "devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida" (Educação 2030-Declaração de Incheon).

Mais recentemente, em setembro de 2015, na sede das Nações Unidas, na cimeira do Desenvolvimento Sustentável Pós-2015, 193 líderes mundiais acordaram uma nova agenda (já anteriormente focada) para os próximos 15 anos, designada Agenda 2030, a qual integra os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Fig. 1).

Fig. 1. Simbologia dos objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Agenda 2030)

Nesta nova Agenda 2030, e no que respeita aos objetivos de desenvolvimento sustentável, observa-se que estão aqui incluídas não só as preocupações em matéria de água e ambiente, mas também outros objetivos como é o caso da melhoria da saúde, a redução da pobreza e da fome, bem como da desigualdade de género, os quais se integram nas três dimensões do desenvolvimento sustentável: económica, social e ambiental (Tabela 1).

Aspectos de âmbito filosófico e ético na interpretação de desenvolvimento sustentado deram origem ao conceito mais recente de sustentabilidade que dá prioridade a objetivos ambientais e sociais em detrimento dos económicos: estamos aqui perante o conceito de sustentabilidade forte "*strong sustainability*" (Hediger, 2006; Sidiropoulos, 2014).

O conceito da sustentabilidade forte, extremamente ecológica, holístico/interpretativa, encontra-se representado na Fig. 2, onde se dá primazia ao ambiente que engloba os aspetos sociais e económicos. O sistema social engloba o sistema económico e, juntos, eles existem e funcionam dentro do sistema ambiental, sendo todos totalmente dependentes uns dos outros.

Tabela 1. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030)

1	Acabar com a pobreza em todas as suas formas e em todo o mundo
2	Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição, e promover a agricultura estável
3	Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
4	Assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
5	Alcançar igualdade de género e autonomizar todas as mulheres e meninas
6	Assegurar disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos
7	Assegurar acesso à energia barata, confiável, sustentável e moderna para todos
8	Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos
9	Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
10	Reduzir a desigualdade entre os países e dentro deles
11	Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis
12	Assegurar padrões de produção e consumo sustentáveis
13	Tomar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e seus impactos
14	Conservar e promover o uso sustentável dos oceanos, mares e recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável
15	Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, bem como deter e reverter a degradação do solo e a perda de biodiversidade
16	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis
17	Fortalecer os mecanismos de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

Atualmente, a sustentabilidade é um conceito que começa a ter cada vez mais importância na universidade (Azeiteiro, Leal Filho &Davim, 2017; Davim, 2015; Davim, 2017; Davim & Leal, 2016; Waas et al., 2012. A incorporação da problemática da sustentabilidade na universidade contribui não só para a sua modernização, mas também para o desenvolvimento humano da sociedade. A universidade é um excelente veículo para ajudar a implementar a sustentabilidade nas suas diferentes vertentes: ambiental, social e económica.

O presente trabalho tem como objetivo recolher e analisar “ideias” de estudantes, finalistas de mestrado em engenharia (não sendo da área específica de ambiente), a fim de promover a melhoria da sustentabilidade na universidade. Mais concretamente, pretende-se conhecer como os estudantes pretendem incorporar ações que conduzam a um maior nível de sustentabilidade na universidade.

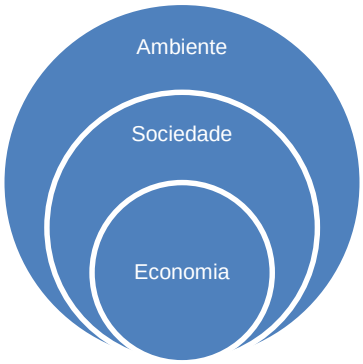


Fig. 2. Sustentabilidade: abordagem holística/interpretativa “Strong sustainability”.

2. METODOLOGIA

Assente numa abordagem qualitativa (fenomenológico/interpretativa), a investigação foi implementada junto de estudantes de um curso de engenharia, não específico da área de ambiente, tendo como questão de partida saber, na perspetiva dos mesmos, quais as "ideias" para melhorar a sustentabilidade na universidade.

No sentido de operacionalizar a questão de partida estabelecida, o estudo empírico desenvolvido apresenta como objetivo central obter contributos para a implementação de potenciais medidas com vista à promoção de uma universidade mais sustentável. A técnica utilizada para obter e recolher informação foi a escrita de textos (documentos escritos) pelos estudantes finalistas de mestrado para o tema em questão. Amado (2013) refere que "esta técnica permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes". Estrela (1984, citado por Amado, 2013) refere também que na utilização da técnica "no contexto da formação de professores – professores investigadores – se solicite aos estudantes das turmas entretanto "observadas" pelos formandos que escrevam uma "composição subordinada ao tema". No seu livro sobre investigação qualitativa em educação Bogdan e Biklen (1994) também referem a utilização desta técnica.

A investigação foi realizada com base em 26 textos (53,3%) num total de 47 possíveis de obter, em 3 turmas de unidades curriculares de opção, de estudantes finalistas de mestrado em engenharia, nos anos letivos 2016/17 e 2017/18. Na Tabela 2 podemos observar a caracterização detalhada dos entrevistados, nomeadamente o sexo, a idade, o grau académico e a função.

O tema para o qual foi pedido o desenvolvimento dos textos por parte dos estudantes foi o seguinte: *"ideias" para melhorar a sustentabilidade na universidade*. Foi pedida autorização para utilização dos textos para fins de investigação. Garantimos confidencialidade a todos os intervenientes e asseguramos que as informações se destinavam apenas para fins científicos. Finalmente efetuamos a análise de conteúdo usando uma matriz de conteúdo com unidades de registo.

Tabela 2. Caracterização dos autores dos textos

Sexo	Feminino	1
	Masculino	25
Idade	21	1
	22	20
	23	3
	24	0
	25	2
Grau académico	Licenciado	26
Função	Estudante	26

3. ANÁLISE RESULTADOS

Tendo em consideração a análise de conteúdo efetuada a partir dos textos escritos pelos participantes no estudo, vejamos então os resultados obtidos em função das seguintes categorias: ambiental, social e económica. No gráfico 1 podemos observar o número total de unidades de registo obtido para as três categorias.

Gráfico 1. Unidades de registo em função das categorias

A análise que se apresenta de seguida, em função das categorias, considera apenas os indicadores que são suportados por, pelo menos, duas unidades de registo.

3.1. Ambiental

Os indicadores nesta categoria mostram uma forte preocupação dos estudantes 2, 4, 17, 21 e 26 pela instalação de ecopontos/separação dos lixos em diversos locais da universidade, tal como se observa nas opiniões expressas, nomeadamente:

"*Instalação de ecopontos/caixotes com divisórias onde seja possível fazer a separação do lixo nos locais onde atualmente se encontram instalados os usuais caixotes do lixo." (Est2)*

"…os meios necessários para que se realizem separação de lixos." (Est4)

"…a colocação de ecopontos." (Est17)

"…aumentar o número de contentores direcionados à reciclagem de lixo." (Est21)

"Existem também poucas formas de proceder a uma divisão ecológica dos resíduos." (Est26)

Também na categoria ambiental, mas numa perspectiva mais ecológica, os estudantes 6, 9, 13 e 14 realçam aspectos da mobilidade ecológica, tais como:

"…uma mobilidade mais ecológica. Evitar os meios de transporte com emissões de poluentes e promovendo um desenvolvimento sustentável!" (Est6)

"Promoção da utilização de bicicletas." (Est9)

"Estacionamento gratuito ou com desconto nos parques reservados da Universidade para pessoas da comunidade académica que se desloquem em veículos eléctricos ou híbridos (gasolina + eletricidade)." (Est13)

"Diminuir o número de estacionamentos pagos e libertá-los para que qualquer pessoa possa estacionar." (Est14)

Os estudantes 3, 19 e 25, por sua vez, dão enfoque à importância da digitalização e eliminação do papel:

"Aplicação online para telemóvel com o intuito de comprar as senhas das cantinas. Poupava-se na quantidade de papel desperdiçado pelas senhas "físicas" e tempo aos alunos." (Est3)

"…todos os trabalhos onde é necessário a entrega de um relatório nas áreas de engenharia e nas demais fossem sempre entregues em suporte digital." (Est 19)

"Registar a presença dos alunos nas aulas e em exames com recurso ao cartão de estudante substituindo a folha de papel." (Est25)

A promoção de sistemas de reutilização da água da chuva encontra eco nas preocupações plasmadas pelos estudantes 7 e 18, nomeadamente:

"Reutilizar água da chuva - Implementar um sistema de captação de água da chuva." (Est7)

"…reaproveitamento das águas da chuva para rega dos relvados dos campus." (Est18)

Finalmente, os estudantes 8 e 20 mencionam a utilização de energias renováveis para produção de energia elétrica na universidade, a saber:

"Utilização de pequenos painéis fotovoltaicos nos postes de iluminação exteriores" (Est8)

"…instalação/construção de turbinas eólicas (de pequena dimensão) para a produção de energia eléctrica." (Est20)

3.2. Social

Os indicadores nesta categoria apontam uma forte preocupação dos estudantes 5, 4, 17, 21 e 26 com a saúde, em concreto,

"…realização de rastreios, campanhas de sensibilização e outros eventos ligados à saúde…" (Est5)

"promoção da prática de exercício físico por parte da comunidade académica." (Est.9)

"A universidade poderia ter consultas médicas a nível de especialidades,…" (Est11)

"…veículos de combustão interna a gasóleo que traz como consequências o aumento de óxidos de azoto (NOx) e partículas (PM2.5) que afetam diretamente a saúde pública levando a doenças respiratórias (principalmente em jovens e idosos)…" (Est13)

"…redução do consumo de tabaco por parte dos estudantes. Esta redução toca essencialmente dois objetivos da sustentabilidade, a saúde e bem-estar e a vida terrestre." (Est24)

Outros estudantes, como é o caso dos estudantes 12 e 15, mencionam questões relacionadas com o bem-estar, nomeadamente:

"…um espaço de repouso na universidade,… repousar por um período de tempo relativamente curto (max.1h), ou seja, tirar uma sesta." (Est12)

" …a ideia da criação de um espaço comum para os estudantes,… criação de uma mini oficina na Universidade, na qual os estudantes realizassem tarefas simples." (Est15)

3.3. Económica

Os indicadores nesta categoria apontam uma preocupação dos estudantes 8, 12, 14 e 23 com a redução dos custos de energia, tal como se encontram expressos nas seguintes afirmações:

"…utilização de pequenos painéis fotovoltaicos nos postes de iluminação exteriores. (…) Além disso, numa vertente mais económica, estaria a contribuir para a diminuição dos custos por parte da Universidade." (Est8)

"Acho muito pouco eficiente os computadores da Universidade estarem ligados durante dia e noite,…os computadores estiverem sem utilização, é um desperdício energético muito grande." (Est12)

"Diminuir o número de estacionamentos pagos e libertá-los para que qualquer pessoa possa estacionar …. *Assim as pessoas poupam combustível, tempo e o meio ambiente." (Est14)*

"…com a falha clara do sistema de fecho das janelas do departamento. (…) a alteração do sistema de fecho que permita uma correta vedação das janelas de todo o departamento. (…) a alteração das luzes existentes por lâmpadas LED, por uma razão de consumo muito menor e maior durabilidade a um custo de amortização do investimento inicial muito curto." (Est23)

Finalmente, e também em reforço da vertente económica, os estudantes 3 e 19 aludem a redução de custos de papel:

"*Aplicação online para telemóvel com o intuito de comprar as senhas das cantinas…. Poupava-se na quantidade de papel desperdiçado pelas senhas "físicas" e tempo aos alunos". (Est3)*

"…os trabalhos onde é necessário a entrega de um relatório nas áreas de engenharia e nas demais fossem sempre entregues em suporte digital. (…) minimizar o consumo em papel e assim também diminuir o seu impacto ambiental, os relatórios deveriam de ser entregues exclusivamente através de suporte digital." (Est19)

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Apesar da população-alvo ser mais alargada, apenas 53,3% dos estudantes aceitaram responder ao apelo de sugerir num texto "ideias" para melhorar a sustentabilidade na universidade, um resultado aceitável tendo em conta as inúmeras solicitações que estudantes têm de completar durante a atividade letiva. Este facto mostra o interesse que os estudantes começam a ter pelo conceito de sustentabilidade e de ver mais medidas para o implementar na sua universidade.

Ainda que as categorias social e económica comecem a ganhar alguma relevância nas preocupações dos respondentes, a categoria ambiental continua a ser aquela que mais de

imediato suscita a manifestação de opiniões. Efetivamente, a maioria dos estudantes apresentou ideias que envolvem aspetos ambientais (20) em detrimento de aspetos sociais (10) e económicos (9). Este facto mostra claramente o relevo do pilar ambiental da sustentabilidade que assume grande importância para uma sustentabilidade forte "*Strong Sustainability",* conforme foi descrito na introdução deste trabalho quando se refere os trabalhos de Hediger (2006) e Sidiropoulos (2014). Todavia, contrariamente a estes dois pilares, e no que respeita aos aspetos sociais, observa-se que o consequente pilar social da sustentabilidade ainda não é referido com o devido realce que o modelo da sustentabilidade forte requer quando comparado com o pilar económico.

Os aspetos ambientais mais focados foram a necessidade de ecopontos/separação de lixos, a mobilidade ecológica, a digitalização e eliminação do papel, a reutilização da água da chuva e a utilização de energias renováveis. Em alguns destes aspetos a universidade tem procurado implementar medidas concretas de acordo com os ODS. Assim, refira-se que a universidade implementou no ano letivo 2017/18 a utilização de ecopontos/separação dos lixos em vários locais do *campus* e em todas as unidades orgânicas/departamentos, esperando-se um efeito positivo desta medida num futuro próximo.

Os aspetos sociais mais focados foram a saúde e bem-estar. Cada vez mais os estudantes estão preocupados com a saúde e o bem-estar da comunidade académica em linha com os ODS. A universidade tem implementado várias medidas nestes domínios tão importantes para a vida humana.

Finalmente, ospetos económicos mais focados foram a redução de custos de energia e papel. Diversas medidas das referidas pelos estudantes têm sido implementadas pela universidade no sentido de reduzir efetivamente o custo de energia e papel.

O presente trabalho procurou mostrar que os estudantes estão enquadrados com a problemática da sustentabilidade, particularmente com o modelo da sustentabilidade forte, parecendo existir apenas a necessidade de reforçar o pilar da sustentabilidade social. O trabalho mostra ainda que da parte dos estudantes existe uma consciência da importância da sustentabilidade na sociedade humana do século XXI que precisa, todavia, de continuar a ser trabalhada junto da comunidade académica. A implementação dos ODS da Agenda 2030 (ONU) pode estimular a ação para os próximos anos na universidade.

AGRADECIMENTOS

Os autores expressam os seus agradecimentos aos estudantes que escreveram os textos que permitiram a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

Agenda 2030. Consultado em novembro, 2018, em https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/.

Amado, J. (Ed.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azeiteiro U. M., Leal Filho W., & Davim J. P. (Eds) (2017). *Higher Education Institutions in a Global Warming World*. Gistrup: River Publishers.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

Davim, J. P., & Leal Fillho W. (Eds) (2016). *Challenges in Higher Education for Sustainability*. Heidelberg: Springer.

Davim, J. P. (Ed.) (2015). *Sustainability in Higher Education*. Oxford: Chandos/Elsevier.

Davim, J. P. (Ed.) (2017). *Curricula for Sustainability in Higher Education*. Heidelberg: Springer.

Educação 2030 – Decl. de Incheon. Consultado em novembro, 2018, em http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf.

Hediger, W. (2006). Weak and strong sustainability, environmental conservation and economic growth. *Natural Resource Modeling*, *19*(3), 359-394.

Sidiropoulos, E. (2014). Education for sustainability in usiness education programs: a question value. *Journal of Cleaner Production*, *85*, 472-475.

Waas, T., Hugé, J., Ceulemans, K., Lambrechts, W., Vandenabeele, J., Lozano, R., & Wright, T. (2012) *Sustainable Higher Education – Understanding and Moving Forward*. Flemish Government – Environment, Nature and Energy Department, Brussels.

10. EDUCAÇÃO, MEMÓRIAS E PATRIMÓNIO

016. A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PROPOSTA PELA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO EM 1968

Macioniro Celeste Filho

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Bauru/SP (BRASIL), macioniro.celeste@unesp.br

Resumo

Em seus muitos anos de vida, a Universidade de São Paulo (USP) passou por diversas crises. Provavelmente, a Reforma Universitária tenha sido uma de suas piores. Contudo, às vezes esquecemos as soluções encontradas por seus membros para atravessar e equacionar tais situações. É propósito deste texto apresentar as contribuições do Movimento Estudantil da USP em 1968 para a reconfiguração desta instituição. Com a Reforma Universitária, a USP debateu diversas propostas de reorganização. Várias de suas unidades organizaram-se em comissões de alunos, professores e funcionários, com representação equivalente entre os participantes, para formular propostas de como a USP deveria se constituir. O Movimento Estudantil teve efetiva participação na articulação das propostas nessas comissões paritárias. As propostas formuladas pelo Movimento Estudantil da USP tinham uma característica marcante. Elas concebiam uma universidade integrada e a criação de currículos flexíveis. Acreditava-se ser viável a substituição de todas as faculdades da USP por Institutos Científicos. Tais Institutos permitiriam o livre intercâmbio dos estudantes pelas diversas carreiras acadêmicas, existentes ou a ser criadas com a flexibilização curricular proposta. Neste sentido, para organizar esta reforma e se constituir como um de seus pilares, seria criada a Câmara Curricular, um dos órgãos máximos da nova Universidade, no qual seriam analisados e reconhecidos currículos universitários inéditos. Este trabalho apresentará as diversas propostas de universidade formuladas pela comunidade acadêmica da USP em 1968, principalmente as encabeçadas por seu Movimento Estudantil no intuito de criação de uma universidade nova, pujante e que planejasse o Brasil como um país desenvolvido.

Palavras-chave: movimento estudantil em 1968, História da Educação, reforma universitária, Universidade de São Paulo.

Abstract

In its many years of existence, the University of São Paulo underwent several crises. Probably, the University Reform was one of its worst. However, sometimes we neglect the solutions found by its members to overpass and equate such situations. The purpose of this text is to present the contributions of the Student Movement of USP in 1968 for the reconfiguration of this institution. With the University Reform, the University of São Paulo discussed several proposals for reorganization. Several of USP units were organized into committees of students, teachers and staff, with equivalent representation among the participants, to formulate proposals on how USP should be formed. The Student Movement had an effective participation in the articulation of the proposals in these joint committees. The proposals formulated by the Student Movement of USP had a remarkable characteristic. They conceived of an integrated university and the creation of flexible curricula. It was believed that it would be feasible to replace all of USP's faculties with scientific institutes. Such Institutes would allow the free exchange of students for the various academic careers, existing or to be created with the proposed curricular flexibility. Therein, in order to organize this reform and constitute one of its pillars, the Curricular Chamber would be created, one of the maximum organs of the new University, in which unpublished university curricula would be analyzed and recognized. This paper will present the various university proposals formulated by the academic community of USP in 1968, especially those led by its

Student Movement in order to create a new, vigorous university and to plan Brazil as a developed country.

Keywords: student movement in 1968, History of Education, university reform, University of São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

Em seus muitos anos de vida, a Universidade de São Paulo (USP) passou por diversas crises. Provavelmente, a Reforma Universitária tenha sido uma de suas piores. Contudo, às vezes esquecemos as soluções encontradas pelos membros da USP para atravessar e equacionar tais situações. É propósito deste artigo apresentar as contribuições de professores, alunos e funcionários da USP em meados de 1968 para a reconfiguração desta instituição. A concepção da comunidade acadêmica sobre a USP foi preservada na vasta documentação de sua reforma. Este registro encontra-se arquivado como *Processo da Reitoria da Universidade de São Paulo 29714/66.*

A reforma da USP teve início dois anos antes dos acontecimentos aqui narrados. A Comissão de Reestruturação da USP foi criada em 14 de outubro de 1966, sendo composta pelo reitor e nove professores. Em 1968, após a violenta invasão estudantil à reitoria dessa instituição em 12 de junho, esta comissão foi pressionada a apresentar o quanto antes sua proposta de reforma. Isto ocorreu em 26 de junho de 1968, com a divulgação do *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo* (USP, 1968a). Em linhas gerais, o *Memorial* evitava dividir as futuras unidades da universidade usando como características a pesquisa teórica ou formação profissional. Ambas as funções deveriam ocorrer nos institutos que substituiriam todas as unidades anteriores da USP. Os novos institutos se comporiam em departamentos, em substituição às cátedras. Seriam formados dezessete institutos, abrangendo as diversas áreas do saber. Seria criada uma Câmara Curricular para a apreciação dos currículos dos diversos cursos da universidade.

Em 1 de julho de 1968, Mario Guimarães Ferri, reitor em exercício, em mensagem de esclarecimento propôs que o *Memorial* devesse ser discutido pelos Conselhos Departamentais ou pelas Congregações das diversas unidades da USP. O Conselho Universitário estabeleceu calendário destinando o mês de julho para o exame do *Memorial.* “No mês de agosto, serão realizados debates com integrantes dos corpos docentes e discentes” (USP, 1968b, p. 7). No entanto, a Reitoria e o Conselho Universitário não especificaram os mecanismos para a realização dos debates com integrantes dos corpos docentes e discentes. Isso seria incumbência das diversas unidades. Algumas delas debateram o *Memorial* apenas no âmbito de sua Congregação. Outras criaram comissões paritárias de professores e alunos, com número equivalente de seus membros e alguma representação mínima dos funcionários. Eram geralmente formadas por um pouco mais de vinte componentes. Algumas unidades criaram comissões paritárias com representação equivalente de professores, alunos e funcionários. A USP era composta, então, por 17 faculdades e 11 institutos. Das 28 unidades da USP, 19 elaboraram propostas para a sua reforma.

Algumas unidades da USP reagiram negativamente às propostas de reformulação institucional contidas no *Memorial.* Entre as quatro faculdades que não se manifestaram, estavam duas das mais importantes e tradicionais unidades da universidade. A Faculdade de Direito e a Faculdade de Medicina não se deram ao trabalho de responder à solicitação do reitor e do Conselho Universitário. Ignoraram a existência do *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo*. As outras duas faculdades silenciosas foram a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Isso não significa que não tenha ocorrido ampla discussão sobre a Reforma Universitária nestas faculdades, mas apenas que tal debate não resultou num encaminhamento oficial de proposta institucional à Reitoria da USP.

Entre as unidades que se manifestaram contra o *Memorial*, a Congregação da Faculdade de Medicina Veterinária defendeu explicitamente que tudo continuasse como estava. Se fosse absolutamente necessária alguma alteração, ela deveria ser implementada somente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FMV, 1968, p. 687). A recusa mais lacônica em debater as propostas do *Memorial* foi enviada pela Faculdade de Farmácia e Bioquímica:

> A Congregação da Faculdade de Farmácia e Bioquímica, reunida para oferecer subsídios à reestruturação da Universidade de São Paulo, decide apresentar o seu

> repúdio aos princípios teóricos e de estrutura apresentados para a Universidade de São Paulo no *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo*, considerando-o alheio ao seu pensamento.(FFB, 1968, p. 710)[1]

Entretanto, a maioria das unidades aprovava as ideias reformistas do *Memorial* e detalhava com propostas inovadoras como a USP deveria ser reestruturada. Enfim, sob a ótica de seus professores, alunos e funcionários, como deveria se constituir aUSP? A documentação pesquisada não permite a identificação individual dos autores das propostas. Tais autores serão aqui tratados como sujeitos coletivos de propostas coletivas. De modo geral, os posicionamentos das congregações representam posturas de docentes no topo da carreira acadêmica, os catedráticos. Os documentos formulados pelas comissões paritárias apresentam as visões de docentes em posição intermediária na carreira acadêmica, manifestações de alunos reformistas do movimento estudantil e de funcionários ligados ao movimento sindical da universidade. As propostas apresentadas não foram consensuais. Optou-se por destacar aqui as formulações mais recorrentes nos diversos documentos enviados à Reitoria em meados de 1968. Serão também apresentadas as reações discordantes de algumas unidades a tais propostas.

2. AS PROPOSTAS DOS ESTUDANTES E DOS PROFESSORES PARA A REFORMA DA USP

Existe uma lógica comum a aproximar as propostas de várias unidades. Sinteticamente, muitas delas acreditavam ser viável efetivar a substituição de todas as faculdades da USP por Institutos. Isto não seria apenas formal, mas mudança substancial. Os Institutos ministrariam simultaneamente disciplinas básicas e disciplinas profissionais. Haveria flexibilidade curricular para o aluno frequentar disciplinas em Institutos diferentes. A formação profissional seria dada por um número limitado de disciplinas. Com isto, a flexibilidade curricular proporcionaria formação profissional para carreiras novas, uma necessidade social premente. Isto não seria incompatível com a formação profissional tradicional, revitalizando a formação nas carreiras profissionais antigas, pois seus alunos circulariam entre diversos Institutos ao cursar várias disciplinas optativas. A coesão da universidade seria resultado palpável destas mudanças. Para organizar esta reforma e se constituir como um de seus pilares, seria necessária a criação da Câmara Curricular, órgão gestor das mudanças dos currículos universitários.

Além da transformação das unidades da universidade em Institutos, insistia-se na necessidade de implantação de currículos flexíveis nos cursos da USP. Defendia-se que o mercado de trabalho ganhara tal dinamismo, que a formação tradicional na universidade não dava mais conta das transformações vertiginosas do período. O aluno tinha novas expectativas. Ele demandava mais liberdade de escolha no sistema universitário. A flexibilidade curricular sanaria a carência de sinergia entre um aluno desejoso de maior autonomia e o mercado profissional em contínua mutação.

Com a flexibilidade curricular, a universidade se diversificaria, tendo condições de formar concomitantemente tanto profissionais quanto cientistas. Institutos equivalentes e interdependentes na formação profissional e currículos flexíveis eram dois lados da mesma moeda. O que esta concepção vislumbrava era que além de formação profissional, esta nova configuração universitária também seria mais propícia para a formação científica. Porém, esta nova percepção de uma lógica profissional flexível exigiria uma mudança não só na USP, mas em toda a sociedade, pois o mercado de trabalho de profissões tradicionais era bastante estático. Ao adotar a flexibilidade curricular, a USP teria que induzir a uma mudança geral na concepção profissional do país:

> Embora a legislação vigente a respeito dos currículos mínimos para as profissões regulamentadas signifique por um lado um mínimo de uniformidade nos currículos, por outro, pode significar uma limitação aos fins que se propõe a nova Universidade. Desta forma, cremos que, no estabelecimento dos currículos da Universidade, não deve ser considerada como inalterável esta legislação, buscando-se, porém, ajustá-la sempre às necessidades que surjam pela evolução da realidade social. (FCEA, 1968, p. 520)

[1] Para facilitar as referências, os nomes das unidades da USP são mencionados por suas siglas. Ao término do texto, nas referências, tais siglas também serão adotadas.

Usando de uma analogia anacrônica, era como se lutar contra as corporações de ofício, como o liberalismo francês fez no século XVIII, fosse um embate apropriado para modernizar o país. A flexibilidade curricular e a criação de um mercado profissional dinâmico resultariam na revolução cultural, econômica e social do Brasil.

A liberdade de inovação poderia emergir nas disciplinas a serem criadas como parte não obrigatória dos currículos de cada curso, portanto a necessidade de abrir espaço para as disciplinas optativas. Alunos conservadores teriam a formação profissional tradicional. Entretanto, alunos inovadores teriam sua criatividade abrigada em disciplinas de sua livre escolha. Esta combinação resultaria tanto na formação de profissionais inovadores como em incentivo às carreiras científicas. A universidade integrada seria capaz desta tripla possibilidade de formação acadêmica.

O equilíbrio curricular entre estas três possibilidades de carreira universitária – formação profissional tradicional, formação profissional inovadora e formação científica – seria dado por um órgão institucional inédito, a Câmara Curricular:

> A Câmara Curricular estabelecerá o currículo básico para cada curso oferecido pelo *campus.* O número total de créditos de cada currículo básico deverá oscilar entre 70 e 75% do mínimo total de créditos correspondentes a cada curso. Os créditos não constantes do currículo básico devem ser escolhidos pelo aluno, que terá à sua disposição um orientador. (EESC, 1968, p. 467 verso)

Uma das estratégias vislumbradas por algumas unidades para implantação de suas propostas, principalmente para as unidades que analisaram o *Memorial* em comissões paritárias, era a conquista de representação estudantil significativa nos órgãos de poder a serem criados com a reforma. Cogitava-se que somente com a pressão dos estudantes, as suas demandas teriam chances de efetivação. Não se concebia administração paritária, mas decisões institucionais paritárias:

> Uma Universidade que pretenda exercer função crítica não pode ser gerida por uma direção imposta. Cabe a ela própria dirigir-se, isto é, fazer com que todas as decisões sobre a sua função e objetivos, como as respectivas consequências práticas, sejam tomadas e efetivadas em seu âmbito pelos que a integram: professores e alunos, assegurada a participação do pessoal técnico e administrativo, que devem pensar os objetivos da Universidade e executar todas as medidas para a concretização dos mesmos. [...] Não se trata de negar a existência de problemas especificamente técnicos, nem a desigualdade de competências. Não se pretende em absoluto que todas as tarefas possam ser exercidas por quaisquer professores ou alunos. O que se pretende é que assembleias e colegiados paritários decidam como devem ser distribuídas as responsabilidades através das diferentes funções. Neste sentido, a participação paritária dos estudantes não virá questionar a hierarquia real do saber; virá antes valorizá-la e protegê-la da hierarquia administrativa e burocrática. (FFCL, 1968, p. 737)

Nesta concepção, o equilíbrio entre professores e estudantes nos órgãos decisórios protegeria a hierarquia baseada no saber dos desgastes burocráticos dos órgãos administrativos.

O Conselho Universitário daUSP, a partir de setembro de 1968 dedicou-se à reestruturação da instituição. Uma das principais propostas do *Memorial* e de grande parte das unidades, a que transformaria todas as unidades da USP em Institutos interdependentes na formação profissional dos alunos, dividiu o Conselho Universitário meio a meio. Por diferença de quatro votos, esta proposta foi derrotada em 5 de novembro de 1968 (USP, 1968c, p. 18)[2]. Isto ocorreu na véspera da votação pelo Congresso Nacional do que se tornaria a Lei n.º 5540/68, baliza da Reforma Universitária. Sucumbia aí o cerne das propostas inovadoras da USP.

Sem Institutos hierarquicamente equivalentes e interdependentes, inviabilizou-se a integração universitária e o livre fluxo dos alunos entre Institutos diferentes. Com isto, impossibilitou-se a flexibilidade curricular. Ainda assim, algumas das propostas progressistas foram aprovadas pelo Conselho Universitário em fins de 1968 e início de 1969, como a criação da Assembleia Universitária, por exemplo, com representação paritária de professores e estudantes (USP, 1969, p. 11). Para impedir a implantação de várias das propostas aprovadas pelo Conselho Universitário, com o AI 5 foram aposentados compulsoriamente o reitor que dirigia o processo de reformulação, Hélio Lourenço de Oliveira, e dezenas de professores protagonistas

[2] Para melhor compreensão do processo de reforma executado pelo Conselho Universitário da USP, é apropriada a leitura de Filho (2013, pp. 157-237).

das discussões para a reforma da USP. A reestruturação da Universidade de São Paulo foi então bloqueada, revertida e interrompida.

3. CONCLUSÕES

A reforma da USP efetivamente executada pode ser resumida na extinção das cátedras e no desmembramento da sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a formação de Institutos básicos. Em 1969, a Comissão de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) assumiu algumas das atribuições propostas para a Câmara Curricular. Contudo, ao incumbir muitas outras responsabilidades à CEPE, diluiu-se seu propósito exclusivo de organização dos cursos da USP. Isto impossibilitou a dinâmica de flexibilização dos currículos concebida para a Câmara Curricular. Consequentemente, a integração universitária e a flexibilidade curricular, tendo por um de seus pilares a Câmara Curricular, foram mais uma vez abortadas.

Florestan Fernandes (1984, p. 65), ao lamentar o fracasso da reforma da USP, afirmou que "a história não se repete. O que passou, passou. A oportunidade perdida não pode ser refeita". Contudo, a compreensão das propostas da comunidade desta instituição, feitas num passado recente, pode iluminar equívocos persistentes na estruturação das universidades paulistas e nos ajudar, ao menos, a cometer erros novos.

Segundo Christopher Hill (2014, pp. 215-216), ao analisar movimentos progressistas fracassados no passado, "não devemos dizer que as derrotas são vitórias. [...] Seus fracassos em convencer seus contemporâneos são o que devemos analisar e explicar. Isso pode nos ajudar a fazê-lo melhor na próxima vez. [...] Isso nos dará um sentido de solidariedade retrospectiva com tudo o que nos precedeu, e talvez, inclusive, esperança". Em tempos de nova crise nas universidades públicas de São Paulo, a história, portadora de solidariedade e esperança, é aliada indispensável dos membros da comunidade universitária paulista.

REFERÊNCIAS

Celeste Filho, M. (2013). *A constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960.* São Paulo: Editora UNESP.

EESC – Escola de Engenharia de São Carlos. (28/08/1968). Fórum Universitário da EESC. *Processo da Reitoria da Universidade de São Paulo 29714/66.* São Paulo, v. 2, p. 460-471. Nas demais referências, este processo será abreviado por *Processo RUSP 29714/66.*

FCEA – Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas. (29/08/1968). Grupo especial de trabalho para estudo dos problemas específicos da FCEA. *Processo RUSP 29714/66.* São Paulo, v. 2, p. 479-527.

Fernandes, F. (1984). *A questão da USP.* São Paulo: Brasiliense.

FFB – Faculdade de Farmácia e Bioquímica. (17/09/1968). Ofício GS 1160/68. *Processo RUSP 29714/66.* São Paulo, v. 3, p. 710-713.

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (18/09/1968). Relatório sobre a reforma da Universidade de São Paulo da Comissão Paritária da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. *Processo RUSP 29714/66.* São Paulo, v. 3, p. 564-630.

FMV – Faculdade de Medicina Veterinária. (16/09/1968). Pronunciamento da Congregação da Faculdade de Medicina Veterinária sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo. *Processo RUSP 29714/66.* São Paulo, v. 3, p. 682-690.

Hill, C. (2014). Produção historiográfica: desafios e conjecturas, agendas para uma história alternativa. *História e Perspectivas*, número especial – História Social: E. P. Thompson (1924-2014), 207-234 (obra originalmente publicada em1986).

USP – Universidade de São Paulo. (1968a). *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo.* São Paulo: USP.

USP – Universidade de São Paulo. (1/07/1968b). *Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo.* São Paulo, livro 33, 600.ª sessão.

USP – Universidade de São Paulo. (5/11/1968c). *Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo.* São Paulo, livro 35, 621.ª sessão.

USP – Universidade de São Paulo. (29/04/1969). *Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo.* São Paulo, livro 37, 644.ª sessão.

021. O RESGATE DO PASSADO DO GINÁSIO DE SÃO ROQUE (SP): MEMÓRIAS RELATADAS POR ESTUDANTES, PROFESSORES E DIRETOR

Tarina Unzer Macedo Lenk[1], Wilson Sandano[2]

[1]*Instituto Federal de São Paulo (BRASIL), tarinalenk@gmail.com*
[2]*Universidade de Sorocaba (BRASIL), wilsonsandano@uol.com.br*

Resumo

Entre os anos de 1948 e 1963, ocorreu a criação e a construção do ginásio estadual de São Roque, cidade do interior paulista, sob a forte pressão política das famílias tradicionais da cidade, que entendiam necessária a educação ginasial um elemento de melhoria de vida e emprego para os seus filhos. O ginásio é recordado na memória social como referência educacional para jovens, representando o sentido de educação e profissionalização. As lembranças daqueles que viveram a década de 1950 e 1960, manifestam-se continuamente sobre a ênfase da excelência do ensino, em contraposição a deterioração educacional contemporânea, e apresentam "relatos saudosistas" sobre uma diretora rígida de uma instituição escolar que cumpria um papel de formação de jovens com práticas educativas que primava pelo controle e disciplina moral. Assim, o presente texto resgatou relatos de um grupo de estudantes, professores e diretor, e permitiu refletir as crenças, atitudes e experiências a partir do que dizeram sobre suas vivências na escola daquela época. Estes resgates tiveram como base a metodologia da história oral e fazem parte de pesquisas de doutoramento em andamento. O objetivo foi resgatar parte dos relatos sobre a educação ginasial, educação para vida, educação e a cidade de São Roque. Há relatos sobre a forma de agir da diretora que relacionaram as posturas autoritárias como causadoras dos efeitos sobre a vida acadêmica de professores e alunos. Almeja-se que os resultados contribuam para reconstruir a história, construída em torno de pessoas que viveram o Ginásio de São Roque.

Palavras-chave: Ginásio de São Roque, educação, relatos, memória.

Abstract

Between 1948 and 1963, the state gymnasium of São Roque, a city in the state of São Paulo, Brazil, was created and built under strong political pressure from local traditional families, considered it necessary for life improvement and employment for their children. The school is remembered in the social memory as an educational reference for young people, representing education and professionalization. The memories of those who lived between 1950s and 1960s continually manifest and compare passed teaching excellence to poor contemporary education, presented in a "nostalgic feelings" of the past education of a rigid school and its director, who played a role of training young people with educational practices based on moral control and discipline. Therefore, the present study retrieved memory stories of school events from a group of ex students, teachers and director, loaded with beliefs, attitudes and live experiences. These stories were based on oral history methodology and are part of ongoing doctoral research. The objective was to recover part of the school education memory, education for life, education and the city of São Roque (São Paulo, Brazil). Some stories are about director's way of acting, which related to authoritarian positions as responsible to causing effects upon teachers and students academic life. The final results propose contribute to the history of the Gymnasium of São Roque reconstruct, based upon its living participants.

Keywords: São Roque Gymnasium, education, story, memory.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo resgatar a história da instituição escolar, Ginásio de São Roque no interior do Estado de São Paulo, por meio das lembranças de cinco personagens que viveram o contexto histórico e social dos anos de 1950 e 1960. A metodologia de construção voltada para história de uma escola pode ser vista sob o ponto de vista daqueles que a vivem ou viveram em seu espaço, com suas perspectivas carregadas de significados e entendimentos, vindas do conjunto de pensamentos sobre um passado, presente e futuro (Meihy, 2005; Thompson, 1992).

Partindo do entendimento que a história é realizada por pessoas e o ser humano é o elemento central desta pesquisa, volta-se para o olhar sobre a história com o foco social. Utilizou-se uma metodologia qualitativa apoiada na análise das singularidades das perspectivas dos sujeitos, a história oral. Uma abordagem de coleta de informações em formato de narrativas que pudesse valorizar as memórias e lembranças, e posicionar-se pela valorização do entendimento das crenças e atitudes das experiências vividas e reconhecidas com suas contradições, viés e limitações (Bosi, 1995). As narrativas são entendidas como lembranças dos momentos vividos, ou substratos da memória revivida (Delgado, 2011, p.17). Assim, a história oral, como procedimento metodológico, auxiliou com uma sucessão de etapas como coleta por meio de entrevistas, gravações das entrevistas, transcrição, organização dos dados e estruturação para análises. As entrevistas tiveram como intuito buscar informações sobre os significados atribuídos aos momentos de vida na escola, comunidade, sociedade e família.

Foram convidados cinco participantes, identificadas por letras para manter seus anonimatos: A – ex professor e diretor da escola; B – ex professor; C – ex estudante e professor; D – ex estudante; e E – ex aluno. Os mesmos contribuíram com as narrativas sobre seus momentos de vida relacionados a escola e os processos históricos relevantes no âmbito de suas vidas privada ou coletiva.

Assim, o presente texto foi estruturado em três partes que buscaram juntar informações de fontes publicadas e disponíveis em revistas, artigos de jornal, atas da câmara do vereadores, com fontes orais coletadas nas narrativas das entrevistas.

A primeira parte faz um resgate do sistema de ensino, priorizando o ensino secundário. O movimento social pela criação da escola é destacado dentro do contexto social, como uma busca por políticas públicas educacionais que contribuirão para a melhoria de vida das futuras gerações. Em um ambiente de incertezas na criação da escola, uma personagem entra em cena para resolver os impasses e marca a história do ginásio de São Roque.

A segunda parte aborda um breve histórico da formação profissional na área pedagógica e traços de personalidade profissional derivados desta formação de Antonieta de Araújo Cunha. Elementos identificados como postura rígida, controladora, padrões de estética, foco em trabalhos manuais, valorização do exercício do corpo e reforço dos conceitos nacionalistas, são interpretados como condutores das ações profissionais da diretora, conhecida como Dona Antonieta.

A última parte aborda a perspectiva daqueles que viveram o contexto do ginásio, apresentados na interpretação dos relatos dos cinco entrevistados. O enfoque apresentado das análises priorizaram a interpretação de conteúdos semelhantes e significativos sobre os temas de educação, educação para a vida, ginásio e São Roque.

2. O ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO: INFLUÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS

As transformações ocorridas nas cidades do Estado de São Paulo, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, em termos de crescimento urbano, desenvolvimento do comércio, melhorias do saneamento básico e infraestrutura urbana, proporcionaram um desenvolvimento das localidades do interior como símbolo de modernizações presenciados nos centros urbanos populosos. Em termos evolutivos, a construção de escolas era entendida como melhoria urbana representando o acompanhamento da modernização. Constituir uma escola, seja primária ou posteriormente secundária, tornar-se-ia então o foco de disputas que valorizava a representação da vitória das autoridades locais que almejavam seus espaços no jogo político (Souza,1998).

Simone Judica (2017) apresenta um panorama da educação da região de São Roque nos anos 40 do século XX, limitado ao ensino primário: havia no centro de São Roque uma escola

primária tradicional desde 1893, Grupo Escolar Dr. Bernardino de Campos, outra escola no centro de Mairinque, duas escolas no centro de Araçariguama e vinte e cinco escolas rurais mistas espalhadas nas região rural de São Roque.

A instalação do Grupo Escolar Dr. Bernardino de Campos (GE Bernardino de Campos), no centro da cidade de São Roque, foi uma das ações pioneiras no Estado de São Paulo e demonstra um indicativo de priorização municipal por políticas públicas educacionais voltadas ao ensino primário, no momento de criação desta modalidade no Estado em 1893 (Souza,1998). Sua história de constituição também mostra uma mobilização social política proveniente de grupos dominantes composto por pessoas de famílias tradicionais do centro de São Roque, que serão dominantes nas decisões futuras, frente a educação, no desenrolar das décadas de 40, 50 e 60.

A educação secundária vem de um processo histórico que se desenvolve ao longo de várias décadas, com os crescimentos econômicos e ascensão da classe média da população brasileira inicializadas nas décadas de 30, 40 e 50. Não cabe aqui aprofundar a particularidade do desenvolvimento educacional destas décadas; porém, é relevante destacar a base de transformação que vem do crescimento econômico dos anos de 1930, período pós grande depressão de 1929, proveniente da desvalorização do café e queda das importações, contrapondo-se ao desenvolvimento nacional nos setores secundários e terciários, indústria e comércio. Destacando aqui a diversificação das classe sociais e crescente ascensão da classe média, em decorrência da consolidação das áreas de serviço e comércio. A repercussão desta transformação posiciona a educação como o principal instrumento para enfrentar a complexidade crescente da vida e do trabalho, associado a solução de enfrentamento do atraso histórico desde os anos coloniais do século XIX (Chagas, 1980).

A história da educação secundária na região de São Roque inicia-se, incipiente, na década de 1930, aumentando progressivamente no final da década de 1940, por um movimento social e iniciativas individuais de habitantes da região que buscavam qualificação profissional dos estudos de seus filhos. Essas pessoas possuíam boas condições financeiras e, pela falta do ginásio local, buscavam a continuidade dos estudos de seus filhos nas cidades de São Paulo e Sorocaba, sendo esta última a opção mais utilizada pela facilidade do deslocamento de trem. A escolha destas cidades provocava um estado de insatisfação gerada pela ausência de seus filhos, os conflitos com parentes que os acomodavam, as altas despesas e as dificuldades do controle familiar na educação à distância.

Em São Roque, entre outras cidades do Estado de São Paulo, havia um reconhecimento constante da importância sobre o ensino secundário voltado ao sentido de gerador de emprego e renda. Parte desta situação deve-se ao contexto nacional gerado a partir de 1930, no primeiro governo do presidente Getúlio Vargas, com a construção de medidas nacionalistas voltadas às políticas públicas e, entre estas, a da educação tecnicista (Romanelli, 1987). “Havia então a construção do ideal da formação secundária e profissional do jovem para atuação como mão de obra na indústria, comércio ou serviços” (Ghiraldelli, 2015, p.109).

A trajetória de construção do ginásio Estadual de São Roque, denominado em 1955 Colégio Estadual Horácio Manley Lane, tem momentos de apoio que variam entre mobilizações sociais e interesses políticos, e sua concretização desenvolveu-se por mais de 10 anos, entre os anos de 1947 e 1963. O tema de construção de um ginásio de ensino foi trabalhado como uma ação populista de candidatos da época que percebem a necessidade social por educação e por infraestrutura física de escolas, utilizando, portanto, destes elementos para obterem visibilidade nas suas candidaturas políticas para prefeitos ou deputado estadual. Assim, pode-se perceber que ao longo da história de implantação deste ginásio, os altos e baixos de sua construção refletiram a instabilidade de comprometimento de seus participantes que defendem interesses coletivos articulando-os aos projetos de vida pessoal e de carreira política.

O momento mais crítico da trajetória de construção da sede própria do ginásio foi em 1958, ao qual a permanência física do ginásio na estrutura do prédio do GE Bernardino de Campos já contabilizava dez anos, desde 1948. Nesse longo período, a utilização conjunta trazia prejuízos na estrutura física e desgaste das relações do corpo docente e discente de ambas escolas. Essas condições desfavoráveis contribuíram também para constantes fiscalizações da secretaria da educação estadual que questionava a permanência do ginásio nestas condições. Uma comissão, composta pelos diretores e professores do grupo escolar e ginásio, buscam alternativas para uma possível interdição do prédio e desalojamento do ginásio. Neste momento de instabilidade, começa a atuação da nova diretora do ginásio, que havia sido recém removida para São Roque e entendeu necessário uma ação coletiva em prol do ginásio.

Em julho de 1958, inicia uma ação pró-ativa de mudança para o prédio do ginásio em construção, realizada pela nova diretora Antonieta de Araújo Cunha, que juntou um grupo os estudantes para levar móveis e material para o edifício em obras. Este ato tem grande significado para a população local e contribuirá para a construção da imagem da nova diretora com personalidade forte e atuante, bem como demonstra sua forma de atuação intervencionista. Infelizmente não se encontra registrado esse ato em jornais ou documentos da escola, porém foi registrado em relatos da entrevista da pessoa denominada A. A seguir um trecho que reforça este acontecimento:

> A diretora Dona Antonieta mobilizou a finalização do prédio. Em um dia de aula no grupo escolar Bernardino mobilizou alunos da primeira e segundas séries e fizeram várias viagens levando material escolar em filas para o prédio inacabado", "Ela iniciou as aulas no prédio, mesmo inacabado, de forma ilegal, sem consentimento do Governo do Estado. Tomou uma repressão (Relatos de A).

Pode-se perceber neste relato que o ato é representativo para a imagem sobre a diretora, construída por atos fortes e ousados, com os quais chama atenção da população local que entende ser a pessoa salvadora do futuro ginásio.

3. A DIRETORA ANTONIETA DE ARAÚJO CUNHA: CONTEXTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

A história de vida de Antonieta de Araújo Cunha perpassa por momentos que podem ser interpretados como significativos para o entendimento sobre sua postura, visão e ações frente a do ginásio. Assim, inicia-se uma interpretação sobre a formação acadêmica que percorre caminhos que contribuem para a visão sobre o mundo dessa personagem. Sua formação acadêmica foi em pedagogia na Universidade de São Paulo (USP) nos anos de 1930, e especialização em Educação Sanitária pela Faculdade de Higiene e Saúde Pública da USP. Estas formações têm influência do momento histórico nacional da Segunda Guerra Mundial, que influenciam a postura e atuação na área pedagógica, frequentemente associados ao estabelecimento de uma postura rígida, controladora, com altos padrões de estética, foco em trabalhos manuais, valorização do exercício do corpo e reforço dos conceitos nacionalistas. Esses elementos são apresentados futuramente nas interpretações sobre as ações e conduta profissional da diretora Antonieta, conhecida como Dona Antonieta como forma de respeito e autoridade.

Após sua formação pedagógica, a vida profissional de Antonieta segue em uma sucessão de experiências em algumas escolas no interior de São Paulo e sua experiência profissional como diretora do ginásio de São Roque inicia em 02 de maio de 1958, com a remoção por concurso da escola ginásio Estadual de Itararé para o ginásio Estadual Horário Manley Lane (conhecido socialmente por ginásio de São Roque).

No momento de sua chegada, há um clima de incerteza da continuidade das obras ginásio e, ao mesmo tempo, incerteza da permanência no edifício do GE Bernardino de Campos devido ao estado de precariedade do prédio. A diretora Antonieta, com sua postura pró-ativa, inicia um movimento pela transferência para o prédio em construção e em um dia de aula comum do GE Bernardino, juntou os estudantes para levar móveis e material para a nova estrutura. Este ato foi significativo para a população local, pois contribuirá para a imagem social da nova diretora com personalidade forte e atuante, ao pressionar os governos municipais e estaduais para conclusão das obras e início das atividades escolares em sua própria sede.

Os traços de personalidade forte são vistos pela sociedade como algo marcante da nova diretora, mas foi sua visão de futuro que contribuiu efetivamente para transformação do contexto educacional do ginásio. Antonieta acompanha as mudanças no contexto educacional e profissional e realizava ações por novas frentes de formação de professores. Assim, ela se envolve na criação de novas estruturas educacionais, que acompanhavam demandas sociais, como a criação da escola normal noturno, em 03 de janeiro de 1959, e a transformação do ginásio de São Roque em Instituto de Educação, em 18 de agosto de 1960.

Estas e outras atuações demonstraram um conjunto de habilidades e postura profissional desta personagem que reflete em seus traços de personalidade e contribuirá para o entendimento dos relatos apresentados pelos entrevistados, a ser apresentados nesse artigo.

4. A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS

Uma pesquisa em História da Educação, ainda em andamento, contribuiu para a seleção de parte de relatos referentes ao momento histórico da educação brasileira das décadas de 1950 e 1960 na cidade de São Roque, interior do Estado de São Paulo, do Brasil. As contribuições dessa pesquisa vêm de sua origem, que parte do entendimento que a história é realizada por pessoas-elementos e volta-se para o olhar da história com o foco social. Assim, foram selecionados relatos dessa pesquisa para o entendimento do momento histórico do Brasil e a educação secundária, ginasial, aplicada à realidade de uma escola da cidade de São Roque. A pesquisa utiliza a metodologia da história oral, considerada uma abordagem qualitativa que apoia-se em análises singulares das perspectivas dos sujeitos. Esta metodologia proporcionou a coleta de informações e o resgate das memórias e lembranças, e valorizou o entendimento das crencas, atitudes e experiências vividas e reconhecidas com suas contradições, viés e limitações (Bosi, 1995). A coleta das informações por meio da história oral possibilitou ter acesso a diferentes relatos, tornando possível as interpretações sobre o passado vivido.

Os procedimentos da pesquisa, que estão sendo adotados, consistem em obtenção, tratamento e análise dos conteúdos coletados em entrevistas. Esses privilegiam a produção de relatos, com uma sucessão de etapas de coleta por meio de entrevistas, com pessoas participantes dos processos históricos relevantes no âmbito da pesquisa. Os relatos são entendidos como lembranças dos momentos vividos ou substratos da memória revivida (Delgado, 2011, p.17).

A primeira etapa de obtenção das informações, por meio das entrevistas, iniciou-se com prévio agendamento de data e local escolhidos pelos entrevistados. Foram convidados um grupo de cinco pessoas que consentiram participar e são identificadas neste artigo por letras para manter seus anonimatos. Essas pessoas tiveram as seguintes relações com o ginásio: A – ex professor e diretor da escola; B – ex professor; C – ex estudante e professor e D – ex estudante. Apenas o relato do participante E, ex aluno, foi coletado em reportagem no jornal local. As entrevistas tiveram perguntas baseadas em questões gerais como: “fale sobre a sua época de ginásio” e “fale sobre a educação do ginásio e a cidade de São Roque”. Foram abordados os temas de educação, educação para a vida, ginásio e São Roque.

A coleta das informações tem etapas posteriores de transcrição e seleção de partes das entrevistas. A seleção foi realizada com base nos valores, tendo como entendimento a relação entre os valores e o sujeito e a compreensão dos sentidos significativos que conduzem as ações do sujeito (Bruyne, Herman & Schoutheete, 1977).

A etapa final de análise das informações é voltada para a compreensão da ação do sujeito inerente aos valores e, portanto, crenças, convicções religiosas, políticas, éticas, ou estéticas dos sujeitos. As análises finais buscam unir o entendimento das ações orientadas pelos valores de como o sujeito entende seu passado, com seus vínculos societários e históricos.

A análise das informações dos relatos dos participantes estudantes, professores e diretor, permitiu refletir os sentidos dos valores que se relacionaram às crenças, atitudes e experiências a partir do que dizeram sobre suas vivências na escola daquele momento histórico. Ao resgatar tais informações foi possível entender as perspectivas que os mesmos têm sobre a educação ginasial, educação para vida, educação e a cidade de São Roque. Foi também possível entender que o ginásio era uma referência educacional para jovens, representando o sentido de educação e profissionalização. Assim, a principal contribuição desse levantamento é o registro dos momentos de antigamente que permanecem, mas interpretados como comportamentos ainda presentes. Seguem as principais análises realizadas.

5. ANÁLISE DOS RELATOS

A interpretação dos relatos foram expostos segundo os valores mais significativos de forma a elencar sucintamente os resultados coletados. Não foram inseridos os trechos em sua totalidade para não sobrecarregar o texto deste artigo e não tornar a compreensão exaustiva.

Todos os entrevistados apresentaram o consenso que o elemento educação é entendido como realizado no ambiente escolar e o local de onde vem a instrução profissional e outra instrução para a vida. Outro entendimento apresentado coletivamente, é que os estudantes deviam entender que o ambiente escolar era a extensão de suas casas e, portanto, deveriam

realizar atividades de limpeza, organização relevantes para o sentido de qualidade. As atividades eram obrigadas pela diretora, que fazia os estudantes realizar ações de limpeza e jardinagem.

> A escola é o ambiente em que o estudante recebia instrução educativa e para a vida. Os professores eram considerados a autoridade na sala de aula, sendo respeitados. (Relato de B)

> As atividades de limpeza eram muito exaustivas. Nós como alunos, éramos obrigados a manter a escola limpa a todo momento. Assim eram escolhidos alguns para varrer o pátio, recolher papéis e organizar as cadeiras e mesas da cantina. A diretora dizia que o aluno deveria fazer a limpeza da escola para manter uma escola de qualidade. (Relato de C)

Assim, as primeiras lembranças de C e D como estudantes, falam sobre a educação voltada para obrigações de limpeza da escola, dos pátios e salas de aula, bem como as ações de jardinagem. Pode-se atribuir estes atos ao entender que a construção da escola foi realizada em local onde havia somente o terreno e sua construção foi realizada por meio de contrato de firma de engenharia, que limitou-se a construção da edificação, ficando em aberto a realização do ambiente paisagístico. Os estudantes eram convocados, durante as aulas, para realizarem ciclos de plantio de árvores e limpeza das folhas, supervisionados pela diretora e supervisores de estudantes. A escolha dos participantes era realizada pela Dona Antonieta, que frequentemente escolhia os mesmo estudantes que se destacavam no exercício. O relato apresentado por C traz este acontecimento como um elemento marcante para sua vida, pois avalia a convocação regular para a tarefa de plantio de árvores excessiva e cansativa. Na sua perspectiva, as suas ações eram realizadas por medo da repressão da diretora, e considera que as mesmas não contribuíram para sua vida, pois dividiu sua atenção para os estudos. O medo foi um elemento recorrentemente apresentado por C e D, que realizavam outras atividades, como limpeza, por medo da repreensão e não por contribuição para manutenção do patrimônio educacional. O aspecto ligado à limpeza é o elemento que demonstra o entendimento da condução para ações de organização e estética, reconhecido como elemento valorizado pela comunidade. Assim, havia a necessidade da escola apresentar aspectos de organização e limpeza reconhecidos como sendo relevantes para a qualidade da escola.

> Eu era escolhido sempre para plantar as mudas das árvores no pátio da escola. Não sei se a diretora achava que tinha jeito para isso. Mas era sempre escolhido para fazer isso. Fazia por ter medo da repressão, atrapalhava meus estudos, porque sempre era eu era o escolhido. (Relato de C)

> Tínhamos muito medo de ser advertidos por Dona Antonieta. Ela mantinha tudo em ordem e controlava todos os alunos para as tarefas de limpeza e organização da escola. Tudo tinha que estar limpinho antes do final do dia. (Relato de D)

Nos relatos apresentados por C, D e E, o tema sobre o medo e obrigatoriedade foram apresentados como elementos que contribuíram para futuras ações de rebeldia dos estudantes. Os relatos, mais ricos em detalhes, são aqueles voltados para as ações de confrontação às normas estabelecidas pela direção, normas que apresentavam características de construção de condutas morais, posturas e regras sociais. A simples lembrança dos estudantes correrem pelos corredores fazendo barulhos, era entendida como confrontativa e desafiadora. A direção entendia como regra o silêncio tomando medidas nada convencionais para manter o controle. No relado apresentado por D, sobre seu momento estudantil, recorda que a diretora selecionou uma sala de aula, próxima da sua sala de direção, para controlar o silêncio dos estudantes e retirou a porta da sala para poder ouvir e atribuir gritos com tons de ordem. O mesmo entrevistado apresentou haver confusão sobre qual era a autoridade na sala de aula, tendo em vista que a diretora passava por cima da autoridade do professor no controle das atividades na sala de aula, gerando um estado de medo, tanto pelos estudantes como pelos professores, que construíam a imagem de diretora autoritária e rígida. Assim, o entrevistado apresenta sua perspectiva como professor e faz menção à forma excessiva de poder e controle que a diretora exercia frente aos professores. Em sua avaliação, a relação de poder e controle eram atribuídos para a manutenção da ordem nos parâmetros de limpeza, estética e comportamento dos estudantes, dificilmente associados aos aspectos pedagógicos e didáticos. Pode-se interpretar que os aspectos de organização por meio do controle são apresentados por meio do elemento do silêncio. Em termos

dos procedimentos para condução das aulas, entende-se os valores voltados para a rigidez das ações e controle dos comportamentos dos alunos.

> Dona Antonieta criou a sala 9. Ela tirou a porta da sala que ficava perto da sua sala só para ouvir a fala dos alunos. Quando ela ouvia todos (alunos) falando, gritava para parar. Ela ficava na sala da diretoria, só ouvindo. (Relato de D)

Não há como deixar de mencionar que este momento é apresentado em um contexto de política nacional dentro do regime militar vivido pela década de 1960, onde a postura de autoridade é apresentada por seus militantes políticos. Assim, o sentido de direção escolar associa-se ao estado de militarização no mesmo sentido de superioridade e comando centralizado. O relato, apresentado por C, conclui que eram poucas as ação consultivas e participativas promovidas nas relações entre direção e corpo docente.

O elemento de valor relacionado à construção moral também parte da relação com a higiene pessoal conduzida como parte do papel da escola na educação para a vida. Assim, uma pessoa que mantém uma ordem estética e higiênica de alto padrão, é considerada digna e correta. Os participantes recordam normas rígidas de condução da higiene pessoal que todos deveriam manter, sendo os professores os condutores de um código de etiqueta por vestuário, usadas em roupas padrão sem excessos em cores, lisas e elegantes. Os estudantes eram obrigados a manter um vestuário escolar padrão por uniforme, cobrados pela direção com regras rígidas. Todos os ex estudantes participantes recordam algum episódio em que mencionam controle sobre limpeza dos uniformes, alinhamento das peças, até mesmo o comprimento das saias. Entende-se também que os padrões de estética e higiene refletem um momento histórico de construção da política nacionalista e a formação da diretora, e contribuíram para o entendimento desta forma de agir.

> Lembro muito bem, Dona Antonieta tinha uma régua e media o comprimento das saias das alunas. Se não tivesse no tamanho certo, voltava para a casa. (Relato de C)

A forte normatização e controle rígido favoreciam as ações de rebeldia dos estudantes. Um dos acontecimentos marcantes dos anos 1960 foi o grupo de estudantes denominado de 'O Moita', que realizava pequenas travessuras com objetivo de desafiar a Dona Antonieta. Em um episódio, relatado por E, ex estudante e membro do Moita, apresenta a forma como era desafiado o modelo de controle rígido.

> O grupo do 'O Moita' se tornou antológico, ficou muito famoso. 'O Moita' fazia alguma coisa e a turma esperava qual seria a próxima. Os participantes de 'O Moita' não haviam sido revelado até hoje. Eu era uma espécie de coordenador, tinha as ideias e o grupo fazia. (Relato de E)

O seu relato apresenta que grupo fazia coisas inusitadas ficando marcado entre os estudantes que aguardavam suas travessuras. Em um episódio houve a ação de subtração da sineta, com que a diretora anunciava a entrada e saída dos estudantes, futuramente retornado a escola nos dias atuais de 2018.

> Foi marcada uma prova de Biologia para julho, porque o professor Chico Verani tinha sofrido um acidente e o professor Wladimir Nardelli só podia aplicar o exame nas férias. Eu terminei a prova e quando ia passando vi o sino e, como 'O Moita' não gostava de barulho resolvi levá-lo embora. Isso foi em 1969. Confesso que há anos gostaria de ter devolvido e como agora é uma data propícia, os 70 anos do 'Manley Lane', vou devolver o sino. Diante da falta da sineta, Dona Antonieta dava o sinal batendo dois pratos de fanfarra e isso era motivo de gargalhadas pelo ginásio inteiro. (Relato de E)

O ginásio também é perpetuado como sendo, nas décadas de 50 e 60, um centro de excelência do ensino, valorizado e cobiçado pelas pessoas que visavam ter uma educação de qualidade. Esta visão é mais fortemente defendida por aqueles que viveram a prática educativa, sendo professores e diretores, apresentados pelos relatos de A e B. Os ex professores relatam o conceito de qualidade associada ao trabalho dos mesmos, assim a escola era bem conceituada frente a sociedade por causa dos bons professores.

> Os professores eram recém formados pela USP e vieram por ser fácil acesso pelo trem. Assim eram bem formados com alta qualidade. Todos eram muito bem respeitados e reconhecidos como autoridades na sala de aula. Eram os anos dourados na educação secundária. Infelizmente hoje em dia não temos a mesma condição que antigamente. (Relato de A)

> A transformação ocorreu quando houve a massificação da educação. A qualidade caiu por vários motivos, um deles foi a abertura da entrada dos alunos, sem processo seletivo. (Relato de A)

Os anos de 50 e 60 são entendidos pelos ex professores como sendo os melhores anos, conceituados como os anos dourados. Segundo a autora Maria Luíza Marcílio (2005), esta visão romantizada não era tão errada, pois parâmetros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1950) das escolas públicas em São Paulo nas décadas de 50 e 60, constatam melhores condições que atuais. No entanto, a autora pondera a questão, pois a educação pública era apresentada para poucos. Assim, os relatos apresentados valorizam os anos de 50 e 60 e depreciam os anos 2000, entendidos que haviam melhores condições de investimentos financeiros, quantidade de professores, processos de avaliação e seleção de estudantes e professores, quantidade de escolas e qualidade da estrutura organizacional das escolas. Há elementos julgamento de classe econômica e social apresentados de forma não consciente nos relatos, percebendo-se que a atribuição da baixa qualidade está associada a grande abertura de vagas e a um sistema de entrada mais flexível, proporcionando um aumento da quantidade de alunos de baixa renda. A relação de qualidade dos estudantes é atribuída, pelos entrevistados, por aqueles que tinham material de escola disponível, apresentavam disponibilidade de horas de estudo e tempo livre para participar em atividades extracurriculares como campeonato esportivos e fanfarras. Há também relatos apresentados por C e D, sobre o conhecimento dos estudantes que possuíam condições financeiras boas e ruins, associando as condições financeiras das famílias tradicionais desta época.

Todos eram conhecidos pelo sobrenome de suas famílias, sejam pelos estudantes, professores e diretores, que se utilizavam dos mesmos para identificação. Em acontecimento relatado por C, a forma de chamar a atenção do aluno iniciava pela identificação do sobrenome, e em momentos de punição apresentados pela diretora, eram feitas ameaças de envolvimento dos pais. A relação de proximidade escola e famílias era possível em um contexto de cidade pequena dos anos de 1950 com uma população de 27.217 pessoas (IBGE, 1950), sendo sua maioria localizada em bairros no centro da cidade. As pessoas se conheciam de acordo com a origem familiar e identificada por “você é da família de quem?”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos investigados conclui-se que a percepção dos participantes sobre os conteúdos disseminados no Ginásio eram ricos, de qualidade e carregados de significações. A vinda da diretora Antonieta claramente está vinculada a um período marcante da história brasileira em que o conservadorismo presidiu o nosso processo de industrialização e que, como forma de transformação social, foi sendo infiltrado no tecido social.

Os valores sociais, reforçados nesse momento histórico, são representados nas ações que reforçavam seus entendimentos sobre a vida em comunidade. Ao entender que a escola representava um ambiente de valorização de padrões morais, estéticos, higiênicos, rígidos e conservadores, pode-se perceber que a direção também reconhecia estes pensamentos, em sucessivas ações controladoras, organizativas e repressivas.

A presença desses elementos valorativos são detectados exatamente pelos relatos na memória dos que viveram e participaram da vida social e das construções de obras referenciais deste período. A presença marcante da diretora Dona Antonieta não se deu por acaso, pois a personagem ultrapassa a simples condição de ser humano, para sustentar uma cultura política excludente e conservadora de uma época. A história relatada sobre Dona Antonieta, a posiciona como a maior personalidade da escola, desde sua chegada como a salvadora do ginásio, nos momentos ao longo dos anos de 1960 e 1970 e tornou a escola sua casa, até sua saída em 1981. que representa a queda na qualidade da escola e o fim dos anos dourados.

Procurou-se apresentar os relatos que representam momentos significativos e marcaram a vida de seus participantes, que registraram de forma a permanecer em sua memória ao longo

dos anos. Todos puderam contribuir com interpretações do contexto com que viviam em uma instituição de ensino localizada em cidade do interior do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

Bosi, E. (1995). *Memória e sociedade: lembranças de velhos.* São Paulo: Companhia das Letras.

Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1977). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: F. Alves.

Chagas, V. (1980). *O ensino do 1.º e 2.º graus: antes, agora e depois* (2.ª ed.). São Paulo: Saraiva.

Delgado, L. A. N. (2011). *História oral e narrativa: tempo, memória e identidade*. Dossiê apresentado em VI Encontro Nacional de História Oral, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

Ghiraldelli Junior, P. (2015). *História da educação brasileira* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Instituto brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. *Censo Demográfico do ano de 1950.* Consultado em fevereiro, 2011, em https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=767.

Judica, S. (2017, novembro 23). Dona Antonieta revira-se na sepultura!. *Jornal O DEMOCRATA,* pp.B2.

Marcílio, M. L. (2005). *História da Escola em São Paulo e no Brasil.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Meihy, J. C. S. B. (2005). *Manual de história oral.* (5.ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Romanelli, O. (1987). *História da Educação no Brasil* (9.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Souza, R. F. (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 - 1910).* São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Thompson, P. (1992). *A voz do passado: História Oral* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

025. INSTITUIÇÃO MONÁSTICA E ESCOLAR EM FOCO NO "PASSADO DO PRESENTE": MOSTEIRO E COLÉGIO DE SÃO BENTO, SP.

Cristiane Correa Strieder[1], Vania Regina Boschetti[2]

[1]*Universidade de Sorocaba (BRASIL), cristrieder@gmail.com*
[2]*Universidade de Sorocaba (BRASIL), vania.boschetti@prof.uniso.br*

Resumo

A pesquisa tem por objetivo entender os monumentos como recursos que apresentam e mantêm perenes os feitos humanos. Baseando-se em autores como Le Goff, Frago e Buffa, apresenta como hipótese que a presença e participação dos beneditinos teve como finalidade a propagação e perpetuação de seus dogmas, valores morais e comportamentos específicos. Estes eram simbolicamente apresentados através da construção de "monumentos" não só religiosos como os mosteiros, mas também como instituições de ensino evidenciadas por uma pedagogia de memória, que se atribui à educação a função de transformadora social e a sociedade sofre alterações através do tempo, a forma como os princípios da regra de São Bento são transmitidos através da educação e também por modificações e adequações constantes. Essas adequações ocorreram, mas os preceitos beneditinos ainda perpetuam e se fazem presentes nas ações sociais daqueles que deles se apropriaram enquanto alunos de suas escolas.

Palavras-Chave: educação, beneditinos, monumentos, instituição de ensino.

Abstract

The research aims to understand the monuments as resources that sustain and perpetuate the human endeavors. Drawing on such authors as Le Goff, Frago and Buffa in consultation with documents, presents as a hypothesis that the presence and participation of the Benedictines had as purpose the propagation and perpetuation of its moral values and specific behaviors. Those were symbolically presented through the construction of monuments not only religious like the monasteries, but also as educational institutions evidenced by a pedagogy of memory, which is attributed to education as a social transformation and society changes over time, as the principles of the rule of St. Benedict are transmitted through education and also through constant modifications and adaptations. These adaptations occur, but the Benedictine precepts still perpetuate and become present in the social actions of those who appropriated them as students of their schools.

Keywords: education, benedictines, monuments, educational institution.

1. APRESENTAÇÃO

A influência dos beneditinos na educação paulista envolve pesquisa sobre as práticas pedagógicas exercidas pelo Colégio de São Bento na cidade de São Paulo, fundado no início do século XX, 1903, na região central do município. O colégio é considerado referência para a educação paulistana devido a sua tradição e influência católica, além de suas características monumentais que apresentam a formatação da Ordem de São Bento tanto na arquitetura, quanto na iconografia. Portanto, pesquisar o mosteiro São Bento, na cidade de São Paulo, através de sua arquitetura e monumentos, sob ótica pedagógica é o objetivo principal dessa pesquisa, uma vez que se compreende monumento, segundo Le Goff (1989) como maneira que o ser humano tem de apresentar e manter eterno seus feitos, sua organização política, social, econômica de diversas formas, ou seja, fruto de uma ação que registra e, de certo modo, perpetua as características de uma região através do tempo. Diante da magnitude dos monumentos (fontes imprescindíveis para a compreensão da História da Educação), entende-se através da leitura de

Le Goff (1989, 2003), Bloch (2002), Febvre (1989), assim como Saviani (2004, 2006, 2011), que o estudo dos documentos e monumentos é colaborador para a compreensão de estruturas que ocorrem no presente, uma vez que as fontes movem-se de acordo com diferentes ideologias, sejam essas políticas, filosóficas, religiosas, entre outras, em um determinado tempo.

Cerri (1998, n.p.) esclarece que há uma identidade incutida nas fontes, e esta diz respeito aos dogmas da sociedade na qual se inserem: "(...) essa identidade é generalizada socialmente numa complexa interação entre interesses dominantes, elementos da cultura popular, ideologia, história e educação, donde nasce o nacionalismo enquanto sentimento e projeto político sob vários olhares possíveis".

Sob esse prisma, no que diz respeito à educação, Buffa e Pinto (2002) explicam sobre a importância que há na relação do prédio escolar e a ação pedagógica, ao observar sua representação em determinado período e mostrar que toda construção arquitetônica tem uma intenção materializada. Sales (2002, p. 340) complementa: "os prédios escolares transmitem mensagens semióticas cujo conteúdo é resultante de um processo sócio-histórico de utilização de determinados elementos arquitetônicos ou signos semióticos por algumas instituições de ensino".

Mas em muitos casos, a observação de monumentos induz à crença, ou aceitação de uma determinada ideologia social ou política, sem que se questione a intencionalidade do veículo o qual apresentou a informação. No entanto, de acordo com Orlandi (1999, p. 42), "a imagem que temos das coisas se constitui no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discurso e instituições" .

Diante da consideração de que a análise dos monumentos é importante para a compreensão da História e Historiografia da Educação, dá-se o título desse trabalho *'Instituição Monástica e Escolar em foco no "presente do passado": Mosteiro e Colégio de São Bento, SP'*.

Entende-se assim que muitas ações do presente, principalmente no que se refere à educação, já aconteciam nos monastérios, com o intuito de doutrinar o povo, ensinar outras disciplinas ou educar e instruir através da didática pedagógica.

A própria Regra de São Bento (capítulo 38, p.26) estimula a leitura entre os monges: "Do leitor semanário. Às mesas dos irmãos não deve faltar a leitura; não deve ler aí quem quer que, por acaso, se apodere do livro, mas sim o que vai ler durante toda a semana, a começar do domingo". Já no capítulo 57 (p. 34), São Bento apresenta o incentivo à arte: "Se há artistas no mosteiro, que executem suas artes com toda humildade, se o Abade o permitir". Essa diretriz educacional não se aplicava apenas ao ensino monástico, como também aos leigos, uma vez que os mosteiros funcionavam ainda como escolas.

No entanto, esse ensinamento não só ocorria com o uso da linguagem verbal, mas se utilizava de grande simbologia para inculcar no ser humano a ideologia religiosa, a qual se defendia. Portanto, compreender o significado dessa linguagem simbólica, que se faz presente nos mosteiros atuais, que ainda influenciam a educação desenvolvida em certas instituições escolares, é de suma importância, uma vez que no que se refere à aprendizagem, a semiótica está inserida no universo que permeia a cognição e a relação do ser humano com os aspectos sociais, diante de uma escala de valor estabelecida pela própria instituição, da qual este faz parte.

Com isso compreende-se que a forma de ensinar não se apresenta somente em um conteúdo programático específico, mas vinculada às diversas formas de se inculcar dogmas e valores. São diversos os estudos relativos à interferência do prédio escolar, sua estrutura e seus aparatos no processo de aprendizagem. O ambiente em que se dá o processo de ensinar/aprender é de relevância para a eficiência educacional aos olhos da sociedade.

Incluindo a arquitetura, outra estratégia de ensino que compromete questões relativas à aprendizagem ocorre, também, através de símbolos e ícones como imagens, estátuas entre outros artefatos. Destarte, considerar o simbólico como forma de transmitir conhecimento, seja ou não manifesto, leva ao reconhecimento das intenções ideológicas.

Frago e Escolano (2001) explicam sobre a importância do prédio escolar como uma forma de apresentar sistema de valores como ordem, disciplina, ou seja, ideologias representadas através do simbólico. Os autores encaram a arquitetura escolar como um programa, "uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos" (Frago & Escolano, 2001, p. 26).

Um dos locais fortemente ricos em simbologia é a instituição religiosa. É nesse ambiente que se encontram elementos diversos que induzem de forma tanto explícita como implícita um

universo de valores, o qual um indivíduo deve seguir. A análise do mosteiro beneditino pode auxiliar no esclarecimento dessa questão, uma vez que também serviu como instituição escolar e ainda vigora em alguns colégios criados sob essa norma.

A ordem de São Bento tem como lema "*Ora et labora!*". Estaria este preceito presente na educação ministrada nos colégios beneditinos? Como o prédio escolar pode expressar esse princípio?

Logo, essa pesquisa intenciona efetuar uma análise do mosteiro de São Bento em São Paulo, que engloba em seu prédio o Colégio de São Bento, o qual serve como referência e ilustração para a compreensão sobre a influência da Ordem de São Bento na História e Historiografia da Educação, desde a construção da igreja e fundação do Colégio São Bento até ao período atual, uma vez que estes não devem passar despercebidos, sem que haja exploração das múltiplas interpretações que possam contribuir para o alargamento de reflexões sobre um passado que alicerça muitas situações vivenciadas no presente, nem observados de forma unilateral.

Frago e Escolano (2001, p. 33) complementam essa ideia quando observam que "a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social".

Uma vez que a educação sob os dogmas do monastério de São Bento expandiu-se pelo Brasil, convém analisar a forma como se deu a ação pedagógica nesse modelo de instituição, de um modo particular, a que ocorreu no mosteiro beneditino existente na atualidade no centro paulistano, sua relação e influência na educação, uma vez que o Colégio de São Bento, construção acoplada ao complexo arquitetônico da ordem religiosa, sugere o retorno ao período em que essas instituições religiosas tiveram início, ou seja, a Idade Média mesmo com as alterações que sofreu no decorrer do tempo.

A educação monástica está relacionada à ideia de universidade e ao uso de metodologias pedagógicas diferenciadas, lúdicas e simbólicas, que em muitos aspectos perpassam o tempo e apresentam-se no processo pedagógico como forma de perpetuar um sistema religioso, mas não deixa de se adequar às transformações pelas quais tal sociedade ou localidade inserem-se.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A análise a que essa pesquisa se propõe, supõe abalizar como categoria indispensável para tal exame o *Monumento*, pelo conceito de Jacques Le Goff (2003), quando explica monumento como tudo que pode perpetuar a memória histórica de uma sociedade, testemunhar através de símbolos que não só precisam ser documentos escritos.

Da mesma forma, abordando sobre monumento, Kossoy (2001) alerta quanto ao uso de fotografias como fonte. O mesmo adverte que "A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor dela faz num dado momento; tratamos, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações" (2001 p. 38). Logo, entendemos que muito mais que ilustração, a fotografia apresenta subsídios para a compreensão de um fato, assim, não pode estar descontextualizada do objeto a ser pesquisado em sua amplitude.Também como análise das categorias *Sociedade Medieval e Educação Monástica* é imprescindível a leitura de Duby (1990).

Para entender a relação da Educação Medieval no período contemporâneo – igreja e sociedade – recorre a Manacorda (1992), que aborda a educação e valores da Idade Média.Frago e Escolano (2001) complementam a pesquisa apresentando a importância da simbologia da arquitetura escolar para a compreensão da educação nas escolas beneditinas. Os autores exploram os aspectos arquitetônicos através do tempo, sua relação com a sociedade atual e o conceito de escola.

Assim, para complementar esse ponto de vista, o referencial teórico ainda deve contar com as contribuições de Ponce (1986) que trata das questões relativas à Educação e Instituição Escolar, assim como Saviani (2011).

3. MÉTODO

O aspecto metodológico desta pesquisa centrar-se-á na análise monumental e iconográfica do mosteiro de São Bento e Colégio de São Bento, SP, capital, e em toda simbologia nele contida, que possa estar relacionada aos aspectos pedagógicos, métodos de ensino e formas diversificadas de aprender através do simbólico, uma vez que é possível pensar que os

monumentos estão carregados de informações necessárias para reflexões sobre aspectos que envolvem a sociedade como um todo.

A pesquisa documental terá seu enfoque referente a dados que contribuam para o reconhecimento das ações que alicerçaram tanto o mosteiro beneditino como o Colégio de São Bento, através de documentos institucionais, atas, relatórios, editais com fins de análise intertextual, uma vez que devam estar relacionados não só a uma informação singular, mas inseridos no cenário relativo ao objeto de pesquisa sem que sejam separados tais documentos de seu tempo e de seu contexto histórico.

O rumo a ser seguido, além da bibliografia e pesquisa documental, é também buscar características físicas desse monumento – Mosteiro de São Bento e Colégio de São Bento, SP, pois, como comenta Le Goff (1989), há grande importância de se analisar a simbologia de estruturas físicas, uma vez que nem sempre aparecem em documentos primários. A pesquisa recorrerá aos recursos iconográficos como fotografias do mosteiro e do colégio, com a finalidade de enquadrá-los à educação monástica do período medieval e averiguar sobre a influência no que já se conhece sobre a história e historiografia da educação, uma vez que analisar fontes históricas não é mera observação, mas uma ação que deve estar contextualizada com conhecimentos já adquiridos.

REFERÊNCIAS

Bloch, M. (2002). *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Buffa, E. & Pinto, G. A. (2002). *Arquitetura e educação*: organização do *espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas (1893–1971)*. São Carlos/Brasília: EdUfscar/ Inep.

Cerri, L. F. (1998). Non ducor, duco: a ideologia da paulistanidade e a escola. *Revista Brasileira de História*, *18*(36),115-136.

Duby, G. (1990). *São Bernardo e a arte cisterciense*. São Paulo: Martins Fontes.

Febvre, L. (1989). *Combates pela história* (3.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Frago, A. V. & Escolano, A. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Kossoy, B. (2001). *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Le Goff, J. (2003). *História e Memória* (Trad. de Reinaldo Leitão) (5.ª ed.). Campinas: Editora da UNICAMP.

Le Goff, J. (Org.) (1989.) *O Homem Medieval*. Porto: Editorial Presença. Porto.

Manacorda, M. (1992). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (Trad. de Caetano Lo Monaco) (3.ª ed.). São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Orlandi, E. P. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.

Ponce, A. (1986). *Educação e luta de classes* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Regra do glorioso Patriarca São Bento. Tradução: Dom João Evangelista Enout, Consultado em outubro, 2017, em http://www.asg.org.br/imagens/Regra_de_Sao_Bento.pdf.

Sales, L. (2002). Prédios escolares: representações sociais das escolas. *Revista de Ciências Humanas*, Especial Temática, 333-342.

Saviani, D. (2004). *Breves considerações sobre fontes para a história da educação*. In J. Lombardi & M. Nascimento (Org.), *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas. SP: Autores Associados.

Saviani, D. (Org.) (2011). *Estado e políticas educacionais na educação brasileira*. Vitória Editora: EDUFES.

Saviani, D., Lombardi, J. C. & Sanfelice, J. L. (Orgs.) (2006). *História e História da Educação* (3.ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados..

058. IMIGRAÇÃO ITALIANA BRASILEIRA E O CONTEXTO DAS ESCOLAS ÉTNICAS (1930-1950)

Osíria Fernandes[1], Vania Regina Boschetti[2]

[1]Universidade de Sorocaba,UNISO (São Paulo, BRASIL), osíriafer@gmail.com (Doutoranda em Educação, Mestra em Educação – História e Historiografia pela Universidade de Sorocaba)
[2]Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (BRASIL), vania.boschetti@prof.uniso.br

Resumo

No período de 1930 a 1950, com o Estado Novo, ocorreram mudanças significativas na estrutura da sociedade. A intensificação do nacionalismo fundamentou a censura contra a língua e a cultura dos imigrantes italianos no país. Devido a importância deste ato ao processo educacional e pedagógico brasileiro que ainda se faz presente, se vê necessário analisar o processo de nacionalização do ensino e a influência sobre as escolas étnicas e os imigrantes italianos. O objetivo deste estudo é investigar o processo de nacionalização do ensino e seu efeito nas escolas étnicas italianas no período que compreende 1930-1950. Foi realizada uma pesquisa exploratória a fim de se obter um maior conhecimento e familiaridade com o assunto por meio de livros e artigos pertinentes ao tema. Durante o Estado Novo, as escolas étnicas foram consideradas as responsáveis por promover a “desnacionalização” do ensino, já que essas escolas ensinavam a língua, a História e a cultura de seu país de origem, não introduzindo nos filhos de imigrantes os princípios da nacionalidade brasileira. A escola foi utilizada nesse período como uma arma potente para consolidar o poder de Getúlio Vargas, que pretendia melhorar a qualidade de vida do cidadão brasileiro, nacionalizar os estrangeiros, criticar o comunismo e incentivar o trabalho.

Palavras-chave: imigrantes italianos, escolas étnicas, política de nacionalização do ensino.

Abstract

From 1930 to 1950, with the Estado Novo, there were significant changes in the structure of society. The intensification of nationalism grounded censorship against the language and culture of Italian immigrants in the country. Due to the importance of this act to the Brazilian educational and pedagogical process, which is still present, it is necessary to analyze the process of nationalization of education and the influence on ethnic schools and Italian immigrants. The objective of this study is to investigate the process of nationalization of teaching and its effect in Italian ethnic schools in the period comprising 1930-1950. An exploratory research was conducted in order to obtain a greater knowledge and familiarity with the subject through books and articles pertinent to the theme. During the Estado Novo, ethnic schools were considered responsible for promoting the "denationalization" of education, since these schools taught the language, history and culture of their country of origin, not introducing into the children of immigrants the principles of Brazilian nationality. The school was used in this period as a powerful weapon to install the power of Getúlio Vargas, which aimed to improve the quality of life of the Brazilian citizen, nationalize foreigners, criticize communism and encourage work.

Keywords: Italian immigrants, ethnic schools, education nationalization policy.

1. INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre este tema data de alguns anos, quando em contato mais próximo com a colônia italiana da cidade de Campinas, tivemos a oportunidade de conhecer, através de relatos históricos, um pouco das dificuldades vividas pelos imigrantes

para escolarizar suas crianças no período de 1930 a 1950, denominado Estado Novo.

Por todos estes fatores e movimentos que implicaram num contexto educacional cujas marcas se transpuseram ao tempo é que este período de 1930-1950 se mostrou interessante para estudo à medida que ocorreram profundas mudanças na estrutura da sociedade. A intensificação do nacionalismo, em um período de guerra em que a Itália tentava propagar as ideias fascistas, fomentou a censura à cultura e à língua dos imigrantes italianos, corroborando para uma educação com forte viés político brasileiro. Dada sua importância na constituição do embasamento dos princípios educacionais e pedagógicos da educação brasileira e que através do tempo ainda se fazem presentes, é considerado importante analisar o processo de nacionalização do ensino e a forma de adaptação dos imigrantes italianos diante deste fator.

Para fundamentar a linha de raciocínio apresentada procuramos, inicialmente, o suporte de alguns autores que abordaram o tema de forma relevante e parametrizaram a abordagem do período em questão, ancorados em momentos históricos que o antecederam e que deram significância a alguns dos importantes comportamentos e processos que culminaram no “modelo pedagógico” do período e que se alinham com este objeto de pesquisa.

2. A IMIGRAÇÃO ITALIANA

Cabe situar que 1875 foi dada como data-símbolo do início da grande imigração italiana para o Brasil, embora o maior contingente migratório ocorresse a partir de 1819, já formando núcleos coloniais em áreas rurais brasileiras como mão-de-obra assalariada ou associada nas fazendas de café. Nessa condição, os italianos vieram substituir, no século XIX e início do século XX, a mão-de-obra negra e escrava, recém-libertada.

A partir do século XIX os países da América, em especial o Brasil, suportaram uma proliferação de povos que saíam de suas nações, em busca de melhores condições de vidas. Foram principalmente os europeus que emigraram, até porque foram os mais impactados pelo cenário das duas grandes guerras mundiais.

Foi nessa fase que a história dos imigrantes adquiriu grande importância, pois com o grande fluxo imigratório para o Brasil surgiu a necessidade de criar mecanismos de proteção, oportunidade em que a abordagem jurídica passou a ser delineada.

Conforme enfatiza Lopes (2009, p. 279), “além da política de incentivo do governo brasileiro, mais imigrantes foram atraídos para o Brasil em razão da precária situação econômica de vários países europeus, num contexto de depressão econômica generalizada e guerra mundial”.

Segundo Nicoli (2011), em 1888 a Lei Áurea determinou a abolição da escravatura no Brasil e os escravos passaram a ser ignorados pelos enfoques econômicos do país, uma vez que a escravidão não era mais compensatória. Associado a isso, “à época, vigorava arraigado racismo ligado às práticas escravagistas e à distorcida noção de inferioridade dos indivíduos de pele negra” (p. 74).

Por conseguinte, no século XIX os monarcas brasileiros, frente à necessidade de povoamento e à falta de mão-de-obra, buscavam atrair os europeus, principalmente para o sul do país, concedendo porções de terras para atuarem como proprietários agrícolas.

A partir de então se instalou uma política de “branqueamento”, mais precisamente em 1890 foi criado o Decreto n.º 528 por Manoel Deodoro da Fonseca, com a finalidade de atrair mais emigrantes e protegê-los.

2.1. As escolas étnicas italianas no Brasil

Para Ribeiro (1990, p. 153), as escolas étnicas italianas não serviam somente para preservar a cultura de origem mas também como um elemento transformador de cultura e mantedor de identidade. Contudo, quando os imigrantes optaram por escolas brasileiras, isso não significou uma rejeição da sua cultura de origem, mas de um esforço de adaptação à nova realidade. No Brasil, os italianos se depararam com a precariedade do sistema de ensino brasileiro. Diante desde cenário, diversos foram os esforços dos imigrantes na criação de escolas étnicas comunitárias. Há registros que retratam a situação das colônias mencionando a falta de escolas, tendo a necessidade do governo italiano intervir, apoiando a educação ao enviar livros e material escolar, o que certamente manteve os laços culturais dos imigrantes com sua pátria-mãe.

Conforme Lorenzoni (1975 p. 126), as escolas étnico-comunitárias que eram mantidas pelas Associações de Socorro Mútuo, geralmente constituídas nas áreas urbanas, estavam vinculadas ao governo italiano por meio de cônsules. Essas escolas chegaram a receber professores vindos da Itália, além de possuir um currículo diversificado e material didático próprio que recebiam do consulado.

Já as escolas étnico-comunitárias, presentes na zona rural, eram mantidas pelos próprios pais e membros da comunidade. De acordo com Ribeiro (1990, p. 149), as escolas étnicas italianas eram chamadas também de escolas isoladas. Isso se deve ao fato do ensino ser ministrado na língua italiana ou em dialetos locais. Estas escolas foram abertas por colonos imigrantes que não possuía nenhum vínculo com associações italianas ou com o governo italiano. As escolas isoladas foram a primeira organização escolar das antigas colônias italianas.

As famílias pagavam um professor a fim de que ministrasse os conhecimentos básicos sobre leitura, escrita e cálculos, além do catecismo. Este professor era um membro da própria comunidade, não possuindo a formação adequada para lecionar, mas portador de um mínimo de conhecimento que o faziam capaz de instruir e ensinar as crianças descendentes dos imigrantes italianos na época. Muitos lutavam pela construção de uma escola, mas no princípio as aulas eram ministradas na casa do professor ou de alguma criança.

Em relação ao conteúdo ministrado nessas escolas isoladas, costumava ser instrumental e utilitário, sendo abertas devido à falta de escolas públicas, não surgindo por uma preferência dos imigrantes italianos por esse tipo de escola, mas devido ao facto de ser a única opção para que seus filhos frequentassem uma escola. Para isso, também acrescenta Ribeiro (1990, p. 150), que “além disso, quanto mais isoladas estivessem as comunidades rurais das sedes das colônias e da sede dos municípios, tanto mais tempo permanecia a escola particular italiana” .

2.2. O Estado Novo

Como contexto histórico que envolve a divulgação dos princípios nacionais aos filhos de imigrantes e a segurança do país frente ao regime fascista e ao governo de Getúlio Vargas, Silva (1980, p. 32) ressalta que, na nominada Era Vargas, as escolas foram utilizadas como uma arma potente para instalar o seu poder. A educação servia para melhorar a qualidade de vida do cidadão brasileiro e nacionalizar os estrangeiros. Tinha como base ideológica ressaltar a nacionalidade brasileira, criticar o comunismo e incentivar o trabalho.

Ainda discorrendo sobre a obra, Silva (1980, p. 21), afirma que além de mudanças necessárias no setor econômico devido à crise de 1929, havia certa busca por reformas educacionais e mudanças pedagógicas. Era esperado que os novos políticos do Estado Novo promovessem as condições necessárias para democratizar a educação. A instabilidade interna gerada nesse período refletiu fortemente na situação do imigrante, isso porque além de diversas punições severas, o país começou criar políticas de restrição de entrada.

Não obstante, era corriqueira a expulsão dos imigrantes colaboradores de reivindicações operárias para dissipar a onda sociológica instaurada.

A Constituição de 1934, particularmente no seu artigo 121.º, passou a restringir a entrada de imigrantes, bem como a distribuição e o estabelecimento desses estrangeiros, o que posteriormente foi afirmado na Constituição de 1937.

A partir de 1937, a implantação do Estado Novo, governo esse de caráter “estrangeiro e comunista” passou a ficar atento a todas as pessoas que pudessem ser consideradas perigosas aos olhos do governo, fossem elas nascidas no Brasil ou em qualquer outro país.

Contrapondo e de forma complementar Giron (1994, p. 19-67) escreve que, além da influência da cultura italiana que impedia o ensino dos princípios nacionais, outro fator preocupante ao governo brasileiro na Era Vargas, foi a propaganda fascista. O fascismo buscava preparar os colonos italianos para adotar as suas ideias e agir conforme as suas necessidades.

2.3. A política de nacionalização do ensino

Entende-se por nacionalização, o processo de formação de uma identidade nacional, pautado pelo ensino e o uso da língua nacional em ambiente escolar e espaços públicos. Foi assim, e a partir deste enfoque, que surgiu o desejo de compreender de forma mais apurada a dinâmica utilizada para a preservação do idioma, hábitos e cultura do país de origem e as interfaces desta dinâmica com a forma de pensar educação, sob a égide política dominante no Brasil no período de 1930 a 1950.

Kreutz (2000, p. 43) escreve que para entender o processo de nacionalização do ensino e a submissão dos imigrantes italianos à cultura brasileira nos anos de 1930 a 1950, é preciso atentar às características dos imigrantes italianos e ao seu processo de inserção no Brasil. A peculiaridade da cultura italiana é notável há muitos séculos. A península italiana foi moldada a fé cristã, a instituições civis, a arte, ao direito, a ciência, bem como, aos costumes sociais e culturais do ocidente.

De acordo com Kreutz (2000, p. 56), essa forte influência da cultura e da língua italiana no Brasil, que trazia as tendências de um país europeu, gerou desconforto junto ao governo, que acusou as escolas étnicas de promover a "desnacionalização" na infância, já que essas escolas ensinavam a língua, a história e a cultura de seu país de origem, não sendo transmitidos aos filhos de imigrantes os princípios da nacionalidade brasileira. Contudo, além da preocupação com a desnacionalização na infância, para Boschetti e Ferreira (2014, p. 11), o marco decisório no desaparecimento das escolas étnicas foi o movimento de nacionalização. Por meio de leis e intervenção política deu-se início ao movimento de nacionalização da educação, exigindo o ensino da língua nacional a todos os alunos, inclusive aos filhos de imigrantes devido à grande influência dos imigrantes e seus descendentes no território nacional e à disputa entre as potências imperialistas mundiais, que originou a Segunda Guerra Mundial. A guerra ampliou a visão do governo brasileiro de que os imigrantes seriam uma ameaça à cultura e à política brasileira, tornando-se a nacionalização indispensável, sendo as escolas o instrumento fundamental para esse fim.

No governo de Getúlio Vargas, a política de nacionalização desencadeou ações desastrosas, torturando e aprisionando discordantes, queimando livros e documentos em língua estrangeira, interditando os meios de comunicação, revistando os alunos e até invadindo celebrações religiosas, numa clara demonstração de imposição da nacionalização do ensino. Para Duarte (1997), a nacionalização se transformou em questão de segurança nacional porque priorizava "apagar os sinais de uma possível heterogeneidade social, eliminar as diferenças de todos os matizes, e assim construir uma nacionalidade homogênea e indistinta" (p. 130).

2.4. As escolas públicas

Motivado pelos desdobramentos históricos e suas consequências nas condições pedagógicas que permeavam o ambiente de escolarização de tais crianças e a censura aos idiomas estrangeiros, emergia o desenvolvimento de sistema nacional público de ensino. Os imigrantes italianos solicitaram ao governo serem inseridos nesse sistema, a fim de oportunizar aos seus filhos e à própria colônia uma adaptação mais célere, com a aprendizagem da língua portuguesa e, consequentemente, envolvimento com os hábitos e costumes do novo país. Esperava-se, portanto, estabelecer vínculos que melhorassem as relações sociais e comerciais e integrassem, assim, seus filhos no sistema de nacionalização do ensino.

Muitas crianças só tinham contato com a língua portuguesa somente quando entravam na escola. A obrigatoriedade da língua portuguesa nas escolas brasileiras durante o Estado Novo fez com que os filhos de imigrantes sofressem nas escolas com seu aprendizado. Havia turmas que falavam somente italiano e os professores ministravam aulas em português. Isso se pendurou por um bom tempo. Contudo, os imigrantes entendiam a necessidade de se aprender o português, o que não excluía sua língua de origem, os fazendo bilíngues.

Esse modelo de fixação inicial dos imigrantes italianos constituiu-se, por sua vez, em modelo de integração à vida nacional, condicionando o seu processo de ajustamento à nova terra.

Segundo Seyferth (1982, p. 35), as escolas públicas ajudaram na melhoria da segurança, da ordem e da defesa nacional, propagando a imagem da Pátria. O governo de Getúlio Vargas pretendia "erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três Estados do Sul e incutir nas populações de origem européia o sentimento de brasilidade", fortalecendo a autoridade do governo.

2.5. Os imigrantes italianos frente à política de nacionalização do ensino

Mesmo com a intensificação da política de nacionalização do ensino, as medidas tomadas contra os imigrantes não foram suficientes para acabar com a identidade étnica e cultural. As formas que os imigrantes italianos reagiram à política de nacionalização do ensino e as maneiras encontradas por eles para preservar a sua cultura e a sua língua, foram várias, tais como atividades sociais nas colônias.

Relata Payer (1999, p.93) que alguns deixaram a região colonial e voltaram para Itália, outros mudaram de cidade ou região no Brasil e tentavam ignorar a lei acrescentando o bilinguismo em sua grade curricular; ainda que obrigados a se comunicarem em português, não esqueciam a sua origem. Os imigrantes italianos se preocuparam em manter a sua cultura e identidade vivas por meio da família, de associações, igreja e escolas, pois entendiam a importância de seus filhos também dominarem a língua portuguesa e se tornarem bilíngues. Contudo, a nacionalização do ensino não conseguiu apagar a cultura e as línguas estrangeiras. Muitas palavras italianas se misturavam ao português e a cultura italiana adquiriu permanência nas múltiplas interfaces da cultura brasileira.

Aqueles que não se adaptavam às imposições sofriam prisões arbitrárias, policiamento ostensivo, castigos, cerceamento de atividades produtivas, humilhações públicas, entre outros. Várias ações foram realizadas pelos imigrantes italianos para preservar sua cultura e sua língua. Em 1931, o Ministério Degli Affari Esteri cogitou a ideia de apoiar a separação dos Estados do Sul do Brasil para conquistar apoio nessa nova nação, onde se concentrava a maioria dos italianos na época.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o Estado Novo, as escolas étnicas foram consideradas as responsáveis por promover a “desnacionalização” do ensino, já que essas escolas ensinavam a língua, a História e a cultura do país de origem, não introduzindo nos filhos de imigrantes os princípios da nacionalidade brasileira.

O desaparecimento das escolas étnicas se deu devido à política de nacionalização do ensino. Por meio de leis e intervenção política o governo varguista pretendia se proteger contra possíveis ameaças à cultura e à política brasileira, vindas por meio da propaganda fascista que poderia utilizar os imigrantes italianos como porta-voz do regime em terras brasileiras, tornando-se a nacionalização indispensável, sendo as escolas o instrumento fundamental para esse fim.

No governo de Getúlio Vargas, por meio da política de nacionalização do ensino, foram realizadas ações em que torturavam e aprisionavam os discordantes, queimando livros e documentos em língua estrangeira, interditando os meios de comunicação, revistando os alunos e até invadindo celebrações religiosas.

A escola foi utilizada como uma arma potente para instalar o poder de Getúlio Vargas que, pretendia melhorar a qualidade de vida do cidadão brasileiro, nacionalizar os estrangeiros, criticar o comunismo e incentivar o trabalho.

REFERÊNCIAS

Boschetti, V. R., & Ferreira, V. (2014). *Etnia e educação: uma releitura da atuação dos italianos no sul do Brasil (1870-1940)*. FarenHouse: Salamanca.

Duarte, A. L. (1997). A construção do estranhamento e a construção do espaço público: os japoneses no Estado Novo. *Revista Acervo*, *10*(02), 129-146.

Kreutz, L. (2000). Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, *15*, 159-176.

Lopes, C. M. S. (2009). *Direito de imigração*: o Estatuto do Estrangeiro em uma perspectiva de direitos humanos. Porto Alegre: Núria Fabris Ed.

Lorenzoni, J. (1975). *Memórias de um imigrante italiano.* Sulina: Porto Alegre.

Nioli, P. A. G. (2011). *A condição jurídica do trabalhado imigrante no direito brasileiro.* São Paulo: LTr.

Ribeiro, L. B. M. (1990). *Escolas italianas em zona rural do Rio Grande do Sul.* In L. A. De Boni. *A Presença Italiana no Brasil* (Vol. II). Porto Alegre: EST; Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Seyferth, G. (1982). *Nacionalismo e identidade étnica.* Fundação Catarinense de Cultura: Florianópolis.

Silva, M. (1980). *A educação Brasileira no Estado-Novo*. Editora Livramento: São Paulo.

060. A SAGA DO PORTUGUÊS CASTILHO NO IMPÉRIO BRASILEIRO: INSTRUÇÃO E AGRICULTURA

Suzana Lopes de Albuquerque

IFG/USP (BRASIL), suialopes@hotmail.com

Resumo

As escolas de primeiras letras nas diferentes províncias brasileiras ao longo do século XIX tinham seus fazeres influenciados por métodos de ensino internacionalmente postos no território das ideias pedagógicas da Modernidade. Uma ação pontual foi a vinda do poeta e educador português António Feliciano de Castilho (1800-1875), licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, para apresentar seu Método de Leitura Repentina na Corte brasileira. O propósito deste trabalho é apresentar o apelo de António Castilho para a formação da infância a partir de seu método de ensino de leitura, caracterizado por ele como rápido e aprazível e realizar a interlocução com sua busca da *Felicidade pela Agricultura* (1854), buscando os motivos que o levaram a ingressar nesses campos. A metodologia utilizada parte do levantamento e análise de fontes como impressos não-oficiais, relatórios oficiais, imprensa periódica no Brasil e em Portugal e ainda dos estudos biográficos de Castilho. O objetivo desse escrito é investigar as relações entre ensino de leitura para a infância, instrução e agricultura engendradas na literatura de Castilho. Este trabalho fundamenta-se em escritos como de Boto e Albuquerque (2018), Julio de Castilho (1881), além das obras do próprio poeta português: *Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* (1853) e *Felicidade pela Agricultura* (1854) e de impressos que circularam em Brasil e Portugal no século XIX.

Palavras-chave: António Feliciano de Castilho, instrução primária, império brasileiro, agricultura.

Abstract

The schools of the first letters in the different Brazilian provinces throughout the nineteenth century had their activities influenced by methods of teaching internationally placed in the territory of the pedagogical ideas of Modernity. One punctual action was the coming of the Portuguese poet and educator António Feliciano de Castilho (1800-1875), graduated in Law from the University of Coimbra, to present his Method of Sudden Reading in the Brazilian Court. The purpose of this paper is to present the appeal of António Castilho for the formation of childhood from his method of teaching reading, characterized by him as fast and pleasant and to carry out the interlocution with his search for Happiness for Agriculture (1854), seeking the reasons that led him to enter these camps. The methodology used based on the collection and analysis of sources such as unofficial forms, official reports, periodical press in Brazil and Portugal and also biographical studies of Castilho. The purpose of this paper is to investigate the relations between reading education for children, education and agriculture engendered in Castilho literature. This work is based on writings such as Boto and Albuquerque (2018), Julio de Castilho (1881), and the works of the Portuguese poet himself: Castilho Method for the fast and pleasant teaching of printed, and numbering and writing (1853) and Happiness for Agriculture (1854), as well as printed works that circulated in Brazil and Portugal in the 19th century.

Key words: António Feliciano de Castilho, primary education, brazilian empire, agriculture.

1. INGRESSO DE ANTÓNIO FELICIANO DE CASTILHO NOS CAMPOS DA INSTRUÇÃO E AGRICULTURA

A obra *Memórias de Castilho* escrita pelo filho de António Feliciano de Castilho (1800-1875) apresenta os motivos que levaram o poeta português a ingressar nos campos da agricultura e da instrução. Segundo os relatos de Julio de Castilho, o casamento de seu pai em 1839 foi decisivo para tal ingresso nesses campos, uma vez que em 1847, por problemas respiratórios de sua esposa, António Castilho mudou-se para um sítio no Campolide de Baixo. Observa-se que esse contato com a natureza implantou no coração de Castilho sua nova religião, denominada campo.

> Aí começou ele a iniciar-nos na religião chamada o campo. A sua voz de veludo ia explicando para nós o grande papel da terra na economia social; as fases diversas da lavoura; a importância incalculável daqueles obscuros camponeses que víamos lavrando, ou regando, ou mondando [sic] nas cercanias, a poesia útil e imensa do arado; a vida laboriosa do boi; a significação austera da cantinela do moinho. (Castilho, 1881, p. 867)

A necessidade de novos ares para o tratamento de sua mulher e a vida financeira de Castilho angustiavam o seu coração. Conforme o registro de seu filho, as dificuldades para sustentar sua esposa e cinco filhos após a cessão da edição da Revista Universal Lisbonense[1] e a condição de atraso da pensão que recebia do governo fizeram com que o poeta largasse a Corte em direção ao novo mundo nos Açores.

> Como acima se disse, despedira-se Castilho, exausto de cansaço, e muito macerado de desgostos, do pesado encargo de redator da Revista Universal Lisbonense. Cessaram, portanto, desde junho de 1845, os seus rendimentos por esse lado, e achava-se reduzido à magra pensão oficial, sempre mal paga (Castilho, 1881, p. 947).

Tais condições precárias fizeram com que a promessa de uma vida melhor nos Açores fosse aceite por Castilho e após uma breve estada em Campolide, mudou-se em 1847 para Ponta Delgada, na Ilha de São Miguel.

> Houve quem, sabendo do estado angustioso de Castilho, lhe oferecesse espontâneo, e com mil instâncias, uma existência próspera nos Açores, caso ele quisesse para lá transferir sem demora os seus penates. Pintaram-lhe os Açores (a ilha de S. Miguel principalmente) como um El-Dorado sumido nas solidões do Oceano. Tudo quanto há de belo no mundo havia de encontrar-se em S. Miguel: clima, sociedade, fortuna, apreço, educação para os pequenos! Em suma: tudo. (Castilho, 1881, p. 949)

O autor português foi engendrando um projeto de agricultura ao de instrução para os insulanos e seus primeiros contatos, escritos e impressões foram rendendo laços de amizades com profissionais que oficializaram Castilho como redator do periódico mensal "O agricultor Michaelense", permanecendo na frente de suas edições durante os anos de 1848 e 1849.

Visando a retomada das edições desse periódico que encontrava-se desativado, a Sociedade Promotora da Agricultura Michaelense firmou contrato com Castilho para sua edição com honorários de 800$000 réis anuais. Essa Sociedade foi fundada em 1844 por André do Canto e visava contribuir para com o desenvolvimento da principal fonte da prosperidade insulana, por eles considerada: a exploração agrícola.

> A Associação Promotora da Agricultura Michaelense é a demonstração viva, do que tais corpos valem e podem, para o aperfeiçoamento dos lavradores [...] Não se instruiu ainda o camponês; a tarefa de séculos não cabe em dias: mas fez-se-lhe entrever a sua ignorância; é uma grande passada no caminho do progresso; fez-se-lhe conjeturar por fatos sensíveis, que havia hora da sombra do seu campanário, e mesmo dentro nas cidades, amigos seus e da terra, habilitados pelo estudo para mestres e guias: que os livros não eram todos sonhos vãos de charlatães, e que de muitos deles saíam

[1] A *Revista Universal Lisbonense*: jornal dos interesses físicos, morais e literários encontra-se digitalizada em suas publicações que ocorreram em Lisboa dentre os anos de 1841 a 1853 contendo diversificados conteúdos relacionados à literatura, agricultura, indústria, notícias, variedades, dentre outros. Assinaram como colaboradores renomados autores como Alexandre Herculano, Almeida Garrett, Camilo Castelo Branco, Francisco Maria Bordalo, entre outros.

> raios luminosos, como os do sol, que fertilizavam a terra largamente, que não havia sacrilégio em trocar a enxada de Adam pelo instrumento só de ontem inventado, mas que multiplica as forças, as horas, os frutos, as moedas, os ócios inocentes e os prazeres (Castilho, 1942, pp. 74-75).

Para Castilho (1895), a agricultura era o "manancial de toda a civilização humana, e a fonte onde nós outros, os Portugueses, devíamos regenerar-nos" (p. 161), e, por isso, destinou seus anos de estadia em São Miguel para construir e difundir conhecimentos teóricos para os "pobres rústicos da ilha" (p. 227) desenvolverem as práticas agrícolas.

Segundo o relato de seu filho, a primeira dificuldade registrada por Castilho para o desenvolvimento de melhores práticas da agricultura na ilha foi a falta de instrução, de leitura e de métodos para o ensino da leitura e, para isso, propôs uma renovação no campo da instrução apresentada em sua obra *Felicidade pela Instrução* (1854), além de propor seu Método de Leitura Repentina sob as bases do filósofo francês Lemare.

> Seria então de Lemare a ideia de memorização do som das letras através de imagens que a ele se ligassem, bem como a identificação em cada palavra das letras cuja união a compõe. Reconhecendo ser de Lemare a autoria e, portanto, a "glória da invenção", Castilho reinvidicaria para si nessa primeira edição de seu método a adaptação, posto que, ao adotar a ideia fundamental, necessitara refazer a invenção, "criar quase tudo do novo". (Boto, 2012, p. 55)

Levando com afinco essa temática, Castilho desenvolveu um método para o ensino rápido e aprazível da leitura intitulado *Leitura Repentina* e, dadas as circunstâncias pessoais que o levaram a habitar no povoado da Ilha de São Miguel, encontrou vários agricultores analfabetos, sentindo a necessidade de disseminar meios apropriados para o desenvolvimento da leitura engendrada às atividades agrícolas. De acordo com o poeta, "pela agricultura saberá como cultivar, como colher, como conservar melhor os frutos e dessa forma saberá conduzir suas atividades. A leitura propicia uma sociedade mais pacífica e morigerada, mais unida e rica, mais poderosa, mais contente, mais amável e mais amada" (Castilho, 1942, p. 137).

Diante da necessidade da vulgarizar um projeto instrucional engendrado ao projeto de agricultura, Castilho e outros fundadores criaram, em 1848, a Sociedade de Amigos das Letras e Artes em São Miguel. Essa associação recebia pessoas de diferentes classes que se interessavam pelas letras e objetivava ensinar as artes englobando o teatro, a música e a literatura a partir de um aprimoramento e tentativa de ampliação das escolas das primeiras letras.

> Que afortunado, que invejável, não tem de ser o país, onde, desde os palácios até as choças, todos os homens, todas as mulheres, e todas as crianças (sem exceção) souberem ler, e amarem a leitura, e onde, em cada casa se encontrar uma pequena biblioteca, não dourada por fora mas verdadeiramente de ouro por dentro, para o espírito, para o coração, para a saúde, para a fortuna! (Castilho, 1908, p. 84)

A Sociedade oferecia aulas de Leitura, de Doutrina Cristã, de Aritmética, Geografia, Desenho Topográfico, entre outros. De acordo com os relatos de Julio de Castiho, com um público excedente ao esperado, os resultados foram excelentes, reunindo uma diversidade de produtos de excelente qualidade presumindo progressos industriais para a ilha. A obra *Memórias de Castilho* registrou a importância de Castilho perante esse movimento de instrução na Ilha de São Miguel, uma vez que "o mestre, ele, o cego, ele, o utilitário sonhador, ele, o pobre, ele, o forasteiro, era a alma e o centro de todo o movimento, era o sol daquele sistema de satélites, era a encarnação da pacífica revolução do bem" (Castilho, 1895, p. 493).

Essas experiências e reflexões estão presentes na obra *Felicidade Pela Agricultura* escrita em 1848 e 1849 em sua estadia na Ilha de São Miguel, no momento em que suas análises nos campos da agricultura, trabalho e instrução, apresentavam uma perspectiva de valorização da leitura e escrita. Essa obra consistia, dentre outros, em uma reunião dos escritos de Castilho destinados ao periódico mensal provinciano *O Agricultor-Michaelense*.

O projeto de instrução popular de Castilho característico dos homens das luzes do século XIX tinha a consciência de difundir com o processo de alfabetização, os "germes de uma piedade esclarecida" (Chartier & Hébrard, 1995, p. 117) e perpassava um empenho laborioso e incessante de aperfeiçoar a instrução através das tentativas de oficializar seu método de ensino de leitura, sendo tais atividades imprescindíveis, em sua visão, para o desenvolvimento da cruzada da civilização.

> Nunca jamais a fortuna sorrira tão benigna a projetos meus! Crescemos de semana para semana, até ao ponto de já em minha casa não cabermos, e ser-nos forçoso irmos celebrar no teatro as nossas sessões, e passarmos já hoje (março de 1849) de quatrocentos, incluindo-se nesta conta o Prelado, o Vigário Geral, o Governador Civil, o Militar, o Comandante [...] em suma: tudo que a cidade de Ponta Delgada possui de mais alto, de mais ilustre, de mais instruído, e de mais patriótico; sem falar em muitas senhoras respeitabilíssimas, que prontamente se fizeram inscrever para esta cruzada de civilização. (Castilho, 1942, p. 118)

No projeto proposto pelas duas sociedades empenhadas na promoção da agricultura e das letras em São Miguel encontra-se presente a preocupação com a escrita para os lavradores engendrada a uma filantropia preocupada em abranger as massas rurais.

> Começou-se a escrever para os lavradores; entraram-se a fazer exposições: dos frutos da terra, por uma parte; dos produtos da indústria, por outra; a concitar-se os ânimos, pela emulação, para as ideias úteis e generosas; abriram-se escolas gratuitas, a brilharem todas as noites, na cidade, pelas vilas, até pelos montes mais desconversáveis. (Castilho, 1942, p. 134)

A obra *Felicidade pela Agricultura* é composta do registro dos serões realizados às saudosas tardes de domingo. No capítulo VII, intitulado “Primeiro Serão do Casal, Propriedade Territorial”, Castilho expôs sua apreciação com a temática da leitura e escrita enquanto o caminho para a libertação do ser humano, não podendo, por isso, tal direito ser negado, extraído ou retirado do ser humano. A leitura na sua relevância tornava uma forma de saber acessível que tão-pouco custava comparado ao valor que nela existia.

Em sua passagem pela Ilha de São Miguel, Castilho foi revertendo a decepção inicial de sua mudança por um apego a dois campos que a experiência com os insulanos lhe proporcionou: agricultura e instrução, tecendo por essas duas vias, seu projeto de regeneração social e felicidade pela instrução e pela agricultura para Portugal no século XIX.

2. A FELICIDADE PELA AGRICULTURA: REGRESSO À TERRA E ÀS VIRTUDES SIMPLES DO TRABALHO

Nas advertências registradas por Castilho no início de sua obra *Felicidade pela Agricultura* (1942), escrita em sua permanência na Ilha de São Miguel nos anos de 1848 e 1849 estão apresentadas suas proposições enquanto utopias, momento em que o próprio autor afirma “que a maior parte das minhas esperanças nestas páginas, vem prematura, e que poucos destes bons e santos desejos, ou nenhuns, se realizarão em vida dos nossos netos” (Castilho, 1942, p. 53).

Essa utopia de Castilho aparece registrada juntamente com seu sentimento de angústia ao ver a imensidão da terra portuguesa sem a devida cultura de plantio e colheita, bem como ver a condição de seus compatriotas sem a iluminação do projeto civilizador instrucional derramado em suas condições de analfabetismo. Por isso, Castilho reclamava sempre que “temos terra, que pode ser mais, e melhor cultivada, devemos cultivá-la; temos alma, que pode ser mais, e melhor alumiada, devemos alumiá-la; temos coração, que pode ser mais puro, mais virtuoso, e mais amante, e mais coração, devemos aproveitá-lo” (Castilho, 1942, p.55).

A agricultura é considerada por Castilho como uma arte “velha e robusta mãe dos povos, auxiliada dos seus dois incansáveis primogênitos: indústria e comércio” (Castilho, 1942, p.62). Em seu projeto idealizador do desenvolvimento de práticas agrícolas no campo, esse assumia o papel do “último e único Messias terrestre” (Castilho, 1942, p.77) e pela via de seu cultivo propunha uma regeneração social.

> Oxalá, todavia, que alguns loucos sublimes, convencidos, como nós, de que já não temos salvação possível, senão pela Agricultura, e de que Portugal, como o Anteu da fábula, derrubado pelo Hércules do luxo, só da terra pode reassumir as perdidas forças, apareçam intrépidos a Apostolar Agricultura, uns na imprensa (que é a grande charrua de desbravar entendimentos) outros na tribuna (que é onde a razão pública se concentra em lei), outros no governo (que é onde, até sem lei, não só há, senão que sobram forças para o bem) outros finalmente, e sobretudo, entre os cabeças administrativos, e os cabeças espirituais do povo. (Castilho, 1942, p. 95)

Castilho atribuía à prática da agricultura a primazia do desenvolvimento da indústria e do comércio presentes nas grandes cidades. Segundo o autor, dificilmente o centro do luxo das cidades não devia seus tributos à indústria agrícola: "Ouvís nas cidades grandes aquele sussurro profundo de mil vozes, como bramir de oceano? É o estrépido da indústria, o tráfego do comércio, a ebriedade das mesas, o vozear dos espetáculos: Que fada produziu e conserva tudo isso? – A agricultura" (Castilho, 1942, p. 60).

Suas contribuições com os Serões e com o projeto de agricultura consistiam em levar a poesia e instrução aos agricultores para renovação de suas forças e trabalho.

> Quanto a mim, meus bons vizinhos, estou muito satisfeito com a minha tarefa literária: outros mais capazes de vos instruir na agricultura, têm a bondade de tomar a si esse encargo, para o qual, eu mesmo vos confessei já que me não sinto habilitado. À minha conta está em procurar desenfadar-vos algum serão do domingo: que quereis? Quem nasceu para pouco... um poeta é como um destes passarinhos, que Deus criou para recreação do lavrador, na força dos seus trabalhos (Castilho, 1942, p. 138).

Castilho relatava tal relação com o meio ambiente como inspiração para suas poesias. Para Castilho, o projeto civilizador das associações agrícolas tinha uma sintonia com o campo e deveria ampliar a instrução dos povos tomando como alvo os países que ele considerava mais adiantados no campo da instrução pública.

António Feliciano de Castilho vislumbrava pela via da eleição do agricultor e do suposto investimento financeiro no campo da agricultura instruir e formar novos cidadãos hábeis tanto na leitura, escrita e no ofício permeado pelo saber científico a ser compartilhado nos novos espaços instrucionais que necessitavam ser construídos. Sua utopia de regeneração social pela modernização da agricultura e da instrução angariou para si inúmeros adeptos e não menos opositores.

Em sua defesa pela vulgarização do saber agrícola, Castilho recomendou dentre outras propostas para o melhoramento do campo, a leitura da obra *Guia e Manual do Cultivador, ou Elementos de Agricultura,* escrita pelo seu amigo ainda dos tempos da mocidade, José Maria Grande, Bacharel em Medicina pela Universidade de Coimbra e Doutor na mesma faculdade pela de Louvain, e Filosofia, e lente há anos de Botânica e Agricultura na Escola Politécnica de Lisboa. Segundo Castilho, a obra composta de dois volumes continha os segredos do nascimento, crescimento, florescência, frutificação e reprodução das plantas, sua alimentação, vida, respirar, dormir, amores e das relações de benefício mútuos com o ar, terra, animais e com os homens (Castilho, 1942, p. 211).

Referindo-se à biografia do professor José Maria Grande[2], Castilho descreveu sobre sua experiência com as práticas agrícolas agregando para si o conhecimento científico advindo da sua formação prática.

> Lavrador ele mesmo, e imbuído copiosamente nas teorias, por sua experiência verificada, compreendendo até onde é dado, os mistérios da natureza; afeito a explicá-los; e sabendo realçá-los ainda, com a lucidez e cores do estilo; cometeu com a melhor estreia, e com as fadas mais propícias conseguiu, criar para vós, o que de toda a parte há muito tempo se pedia em vão, o código sucinto, mas completo, dos vossos trabalhos (Castilho, 1942, p. 210).

Após tecer elogios e sugerir a adoção do livro de José Maria Grande, Castilho criticou a pequena quantidade de catálogo dos livros portugueses comparados às produções da França, Inglaterra, Alemanha e Itália, numerando alguns títulos interessantes como:

> A bíblia de Pereira, as Meditações ou Discursos religiosos de Rodrigues de Bastos, a Imitação de Cristo, a Moral em ação, o Bom homem Ricardo, Simão de Nuntua, a História de Portugal, a Recreação filosófica, o Guia e Manual do cultivador, o Dicionário de Agricultura de Soares Franco, a Higiene de Melo Franco, a Coleção de receitas de Lúcio, a Revista Universal Lisbonense, o Agricultor Micaelense, o Industriador, o Panorama, o Arquivo Popular, o Recreio das famílias, o universo pitoresco, o Robinson Crusoe, etc. (Castilho, 1942, p. 264).

[2] Segundo o Dicionário Histórico de Portugal, José Maria Grande foi membro honorário da Sociedade das Ciências Médicas da mesma cidade, cujo Presidente foi também; Membro honorário da Sociedade Farmacêutica Lusitana; Sócio correspondente da Academia Real das Ciências de Madrid; da Academia Médico-cirúrgica de Gênova; da Sociedade Nacional e Central de Paris; da Academia de Medicina e Cirurgia de Cadix; do Instituto Medico Valenciano; e de várias outras corporações científicas nacionais e estrangeiras. Nasceu na cidade de Portalegre a 13 de abril de 1799.

Dessa forma, a saga do poeta português António Feliciano de Castilho foi ressoando em espaços para além do raio de sua ação na Ilha de São Miguel, alcançando todo Portugal e, em um contexto de intercionalização dos debates pedagógicos, adentrando em solo brasileiro.

3. A SAGA DO PORTUGUÊS CASTILHO NO IMPÉRIO BRASILEIRO

Boto e Albuquerque (2018) registraram uma ação pontual da vinda do poeta e educador português António Feliciano de Castilho (1800-1875) para apresentação de seu método na Corte brasileira. O curso dado por Castilho passou por momentos de rejeição explícita, implicando inclusive o cancelamento do mesmo curso, o que suscitou inúmeras discussões.

O método de ensino desenvolvido por Castilho no momento de sua permanência na Ilha de São Miguel assumiu um caráter transnacional e, dentre vários outros que circularam nas províncias brasileiras em meados do século XIX, apresentava-se como uma proposta de escola moderna, caracterizada por sua função modeladora, racionalizadora, normativa e reguladora da cultura letrada. Seu método de ensino foi enunciado no prólogo da obra *Método Castilho para o ensino raápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* (1853) como patrimônio geral e não privilégio, não sendo, portanto, tido “nem como virtude nem mercê, e sim como justiça e pagamento da dívida. Subtrair, sonegar, aos espíritos o seu sol, dificultá-lo, encobri-lo e mesmo vendê-lo é falsear a lei divina; é profanar a obra prima do Criador” (Castilho, 1853, n.p.).

Uma carta de Castiho escrita no Brasil e destinada à sua mulher, em Portugal, possibilitou uma explanação acerca das dificuldades como embates, resistências e negações que o autor português encontrou para socializar seu método em terra brasileira. A partir dessa denúncia, observa-se que as resistências ocorriam, dentre outras questões, devido sua proposta de escola moderna, calcada em princípios da simultaneidade do ensino, de uma escola ativa, alegre e que despertasse o interesse das crianças.

Esse escrito de Boto e Albuquerque (2018) apresenta as rejeições que Castilho recebeu em território brasileiro sob a lente, principalmente, de três localidades distintas: as províncias de Goiás e de Alagoas, e ainda a discussão na Corte Imperial, onde seu curso fora cancelado. As fontes localizadas demonstram que Castilho desdenhou da escola que não nascera da sua pena, não se intimidando aos ataques recebidos, defendendo-se em diferentes registros em forma de respostas aos que considerou seus adversários e impugnadores.

Em solo brasileiro, os impasses e recusas ao Método Castilho deveram-se a diferentes motivos como embates pessoais entre o filólogo alagoano José Alexandre Passos com o representante de Castilho na província de Alagoas, ainda pela oposição que a metodologia de ensino da Leitura Repentina baseada na atividade lúdica e alegria para o aluno recebera por não preparar para as “durezas da vida”, e ainda pela presença de outras matrizes teóricas de intelectuais e autores de impressos no campo do ensino da leitura como o brasileiro Costa e Azevedo.

Em tom de denúncia, Castilho registrou em carta à sua mulher que os nacionalistas brasileiros, especialmente dois traquinas literários, Costa e Azevedo e Valdetaro, rejeitaram seu método e sua presença na Corte devido à inflamação que tais nacionalistas incitaram em suas aulas.

Na contramão dessas oposições, alguns adeptos de Castilho em solo brasileiro como Abílio César Borges, o barão de Macaúbas, registraram defesas ao método de Leitura Repentina em meio aos ataques que sua proposta de Ensino de leitura e escrita recebera. Tal defesa pode ser observada no relatório da Instrução Pública da Bahia apresentada por Abílio César Borges, Diretor da Instrução-Geral dos Estudos da província da Bahia:

> Pelo método moderno decora-se o abecedário, termo médio, em 5 a 6 horas, e alegremente, com toda a perfeição, ficando impossível o confudi-lo [...] Pelo método antigo consumia-se largo tempo num silabário tedioso, excusado, e inexatíssimo: no moderno desde que se entram a conhecer as letras, entram se a ler palavras, e dentro em pouco tempo (Bahia, 1856, pp. 55-56).

A saga do português António Feliciano de Castilho no campo da instrução pública brasileira engendrou sua proposta de ensino de leitura e escrita à do ensino do ofício da agricultura. Ao fazer o prefácio da obra de gramática Latina, “Novo systema para estudar a lingua

latina, com tres edições" (Bortolanza, 1999, p. 306) de António de Castro Lopes, Castilho demonstrou conhecimento e admiração pelo autor do opúsculo *Cathecismo de Agricultura para uso das escolas de instrucção primaria do Brasil* (1869).

O apelo à formação da infância para o trabalho rural no Império brasileiro pode ser observado a partir da lente do opúsculo desse professor e médico brasileiro António de Castro Lopes (1827-1901), escritor, médico homeopata, tradutor dramaturgo, latinista, professor, poeta, gramático e político. A partir da localização de fontes acerca da vida e obras desse médico brasileiro, localizamos a interlocução com António Feliciano de Castilho no que tange a um projeto instrucional, civilizador e de preparação da criança para um ofício pela via da agricultura e pela defesa de um purismo no ensino da língua portuguesa e manutenção do latim no ensino da leitura, da escrita e da ortografia portuguesa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vislumbramos com esse escrito apresentar os projetos de instrução e de agricultura do português António Feliciano de Castilho engendrados ao projeto da Modernidade, momento em que a escola calcada no tradicionalismo da instituição foi projetada como um palco de experimentações do novo e calcada em um projeto de redenção pedagógica e social.

Ao unificar o ideal de razão e entendimento advindo da Modernidade com o caminho da instrução e agricultura, Castilho vislumbrava um reformismo português social e político a partir de um projeto de felicidade pela agricultura e pela instrução fundamentados em seu ideal de liberdade de forma pacífica, sem revolta e sem violência.

As fontes analisadas para esse escrito apresentam uma busca incessante do poeta português pela adoção de seu método de Leitura Repentina em Portugal e no Brasil. A presença de Castilho no campo pedagógico oitocentista brasileiro resultou em lutas de representação e de mentalidades em um contexto nacional e global, marcado por conflitos, tensões, acordos e discriminações, conforme registrado no artigo de Boto e Albuquerque (2018).

Conforme observa-se na obra *Felicidade pela Agricultura* (1942), na sua busca incessante pela vulgarização do saber agrícola, Castilho recomendou dentre outras propostas para o melhoramento do campo, a leitura e a adoção de métodos e serões para a socialização dos saberes agrícolas engendrados à vulgarização da leitura e escrita.

Dessa forma, a partir do estudo da vida e obra de António Feliciano de Castilho, foram apresentados inúmeros sujeitos, ideiais e impressos que circularam no campo da instrução pública primária tanto em Portugal quanto no Império brasileiro, demarcando inúmeras presenças e posicionamentos. Tal estudo possibilitou compreender um campo repleto de articulações, estudos, matrizes, ideias, impressos, debates, rupturas, apropriações, resistências, em um olhar historiográfico para além das carências e silenciamentos.

REFERÊNCIAS

Albuquerque, S. L., & Boto, C. (2017). O impresso Lições de Ler na história da alfabetização no Império brasileiro. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, *11*(20), 214-231.

Bahia (1856). Relatório sobre a Instrução Pública da Província da Bahia apresentado ao ILLmº. e Ex.mº SNR Presidente Commendador Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima por Abilio César Borges. Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp.

Bortolanza, J. (1999). *O poeta novilatino carioca Antonio de Castro Lopes (1827-1901* (Vol. LI, I) (pp. 301-316)*).* Coimbra: Humanitas.

Boto, C. & Albuquerque, S. (2012). *A escola primária como rito de passagem: Ler, escrever, contar e se comportar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Boto, C. & Albuquerque, S. (2018). Entre idas e vindas: vicissitudes do método Castilho no Brasil do século XIX. *Revista de História da Educação*, *22*, 16-37.

Castilho, A. (1853). *Método Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*. Consultado em dezembro, 2012, em http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=1001565.

Castilho, A. (1854). *Felicidade pela instrução*. Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências.

Castilho, A. (1908). *Método português-Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler, escrever, e bem falar* (5.ª ed.). Lisboa: Empresa da História de Portugal.

Castilho, A. (1942). *Felicidade pela agricultura*. Rio de Janeiro: Dois mundos Editora Ltda.

Castilho, A. (s/d) *Revista universal lisbonense: jornal dos interesses físico, morais e literários por uma sociedade estudiosa*. Consultado em dezembro, 2015, em http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/RUL/RUL.htm

Castilho, J. (1892-1893). Memórias de Castilho. *O Instituto: jornal científico e literário, (Vol. 40*) Coimbra: Imprensa da Universidade.

Castilho, J. (1893-1894).Memórias de Castilho. *O Instituto: jornal científico e literário (Vol. 41).* Coimbra: Imprensa da Universidade.

Castilho, J. (1895).Memórias de Castilho. *O Instituto: jornal científico e literário (Vol. 42).* Coimbra: Imprensa da Universidade.

Chartier, A. M. & Hérbrard, J. (1995). *Discursos sobre a leitura (1880-1980).* SP: Editora Ática.

069. COSTA LOBO E A ASTROFÍSICA SOLAR EM COIMBRA

Jorge Cardoso[1], Décio Martins[2]

[1]*Centro de Física da Universidade de Coimbra – CFisUC (PORTUGAL), jorgecardoso@gmail.com*
[2]*Centro de Física da Universidade de Coimbra – CfisUC (PORTUGAL), decio@uc.pt*

Resumo

O estudo pretende mostrar a relevância de Costa Lobo na introdução da astrofísica solar na Universidade de Coimbra (UC). Deste modo, faz-se uma perspetiva histórica da atividade científica de Costa Lobo em Coimbra. Apesar de os primeiros estudos relacionados com a astrofísica solar terem surgido em Portugal em 1870, por ocasião do eclipse solar que foi observado no Algarve, só mais tarde, em 1925, surgiu como projeto científico, com a criação de uma secção no Observatório Astronómico da Universidade de Coimbra (OAUC), dedicada à astrofísica solar. O pioneiro e mentor desta unidade científica foi o professor de Astronomia da Faculdade de Matemática, Francisco Costa Lobo (1864-1945), ao inaugurar naquele ano o funcionamento do primeiro instrumento em Portugal, para a obtenção de imagens das manchas solares, o espetroheliógrafo.
Como Presidente (1913-1945) do Instituto de Coimbra (IC), Costa Lobo incluiu muitos astrónomos como membros correspondentes desta sociedade académica ligada à UC, ficando o seu cargo marcado por um dos períodos mais produtivos na história do IC. Os estudos sobre o Sol realizados no OAUC foram feitos em colaboração com o Observatório de Meudon, sendo o programa científico mais antigo entre dois países e que, atualmente, se mantém.
Com este estudo, podemos concluir que a atividade científica de Costa Lobo foi relevante no contexto internacional, crucial para o desenvolvimento da astrofísica em Portugal. Após o falecimento de Costa Lobo, a sua obra teve continuidade através de seu filho, Gumersindo Lobo.

Palavras-chave: Costa Lobo, astrofísica solar, Observatório Astronómico da Universidade de Coimbra, Observatório Astronómico de Meudon.

Abstract

The study intends to show the relevance of Costa Lobo in the introduction of solar astrophysics at the University of Coimbra (UC). In this way, a historical perspective of the scientific activity of Costa Lobo in Coimbra is made. Although the first studies related to solar astrophysics appeared in Portugal in 1870, on the occasion of the solar eclipse that was observed in the Algarve, only later, in 1925, appeared as a scientific project, with the creation of a section in the Astonomic Observatory of the University of Coimbra (OAUC) dedicated to solar astrophysics. The pioneer and mentor of this scientific unit was the Professor of Astronomy of the Faculty of Mathematics, Francisco Costa Lobo (1864-1945), inaugurating that year the operation of the first instrument in Portugal, to obtain images of the spots the spectroheliograph.
As President (1913-1945) of the Institute of Coimbra (IC), Costa Lobo, included many astronomers as corresponding members of this academic society linked to UC, leaving his post marked by one of the most productive periods in the history of the CI. The studies on the Sun conducted in the OAUC were done in collaboration with the Meudon Observatory, being the oldest scientific program between two countries, which is currently being maintained.
With this study, we can conclude that the scientific activity of Costa Lobo was relevant in the international context, crucial to the development of astrophysics in Portugal. After the death of Costa Lobo, his work was continued through his son, Gumersindo Lobo.

Keywords: Lobo Coast, solar astrophysics, Astronomical Observatory of the University of Coimbra, Astronomical Observatory of Meudon.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo mostrar a relevância de Costa Lobo na introdução da astrofísica solar na Universidade de Coimbra (UC), fazendo uma perspetiva histórica da sua atividade científica nesta Instituição. Do mesmo modo, faz-se uma breve perspetiva diacrónica da astrofísica solar na Universidade de Coimbra, apresentando os principais eventos que originaram, desenvolveram durante o século XX e consolidam a investigação atual desta ciência em Portugal e, particularmente, em Coimbra.

Apesar de os primeiros estudos relacionados com a astrofísica solar terem surgido em 1870, por ocasião do eclipse solar de 22 de dezembro que foi observado no Algarve, só mais tarde, em 1925, surgiu como projeto científico, com a criação de uma secção no Observatório Astronómico da Universidade de Coimbra (OAUC), dedicada à astrofísica solar. O pioneiro e mentor desta secção e da astrofísica em Portugal foi o professor de Astronomia da Faculdade de Matemática, Francisco Costa Lobo, ao inaugurar no dia 12 de abril daquele ano o funcionamento do primeiro espetroheliógrafo em Portugal.

Costa Lobo também foi diretor do OAUC, Presidente do Instituto de Coimbra e deputado por Coimbra e por Bragança. Os trabalhos de Costa Lobo sobre o estudo do Sol foram amplamente divulgados a nível internacional devido ao seu grande dinamismo e empenho, através dos numerosos Congressos e Conferências que organizou e nos quais participou. Neste contexto, Costa Lobo foi, na época, um dos cientistas mais cosmopolita.

A sua investigação sobre o Sol motivou, provavelmente, o mais antigo intercâmbio científico internacional entre dois países, consubstanciado entre o OAUC e o Observatório Astronómico de Meudon (Paris) que ainda hoje se mantém.

A sua obra sobre os estudos solares teve continuidade através do seu filho, Gumersindo Lobo, também astrónomo e professor da Faculdade de Ciências. Os resultados obtidos por estes dois cientistas ao longo do século XX foram importantes para os estudos atuais sobre a astrofísica solar que se realizam na Universidade de Coimbra.

O trabalho estrutura-se nas seguintes cinco partes:

1. *O que é a astrofísica solar?*, onde se procura encontrar um conceito com base em diversos autores.
2. *A origem da astrofísica solar em Portugal*, partindo da origem no contexto internacional e posteriormente, com mais pormenor, procuramos refletir sobre a origem da astrofísica em Portugal.
3. *O mentor da astrofísica em Portugal – Francisco Costa Lobo*, descrevendo uma breve biografia do principal responsável pela criação, na época, de uma nova ciência em Portugal.
4. *Desenvolvimento da astrofísica solar na Universidade de Coimbra*, destacando a projeção internacional da investigação realizada na Universidade de Coimbra, através da atividade científica realizada por Costa Lobo e seu filho.
5. *A investigação atual da astrofísica solar na Universidade de Coimbra*, com particular destaque sobre os principais aspetos da cooperação científica entre os observatórios Astronómicos de Coimbra e de Meudon.

Finalmente, apresentamos as conclusões da pesquisa.

2. A ORIGEM DA ASTROFÍSICA SOLAR EM PORTUGAL

No contexto internacional, a segunda metade do século XIX é vigorosamente assinalada por muitas missões científicas destinadas a observações de eclipses solares e de trânsitos planetários, visando o estudo do Sol. O interesse dos astrónomos por esta estrela deve-se, por um lado, à disponibilidade de novas técnicas e de melhores instrumentos, e, por outro, à descoberta de estruturas no Sol que influenciavam as comunicações terrestres.

Esta atividade, no âmbito da física solar, não foi alheia aos cientistas portugueses que também participaram naqueles eventos, nomeadamente, no eclipse solar ocorrido em 1858, que foi observado em Bruxelas pelo professor de Filosofia da Universidade de Coimbra, Matias de Carvalho, e que apesar de parcial, foi seguido em Portugal por dois observatórios, tendo o professor de Matemática e astrónomo do Observatório de Coimbra, Sousa Pinto, publicado as suas medidas na revista Científica e Literária O Instituto (Fiolhais & Martins, 2010, p. 98).

Na Europa, o dia 27 de outubro de 1859 marca o início da Astrofísica, quando o físico alemão, Gustav Kirchoff (1824-1887) explicou na Academia de Berlim, “o aparecimento das

riscas escuras observadas no espetro do Sol e identificou a presença de sódio na atmosfera solar" (Bonifácio, 2009a, p. 71).

No dia 22 de julho de 1860, uma comitiva portuguesa constituída pelos professores da Universidade de Coimbra, Sousa Pinto (Matemática) e Jacinto de Sousa (Filosofia), pelo ajudante do observatório meteorológico Infante D. Luís, Lisboa, João Capelo, e pelo guarda do Observatório Astronómico de Coimbra, Francisco Miranda, deslocou-se ao Sul de Espanha para observar o eclipse total do Sol. Esta comissão também recebeu ordem para visitar os principais estabelecimentos científicos europeus, sobretudo os observatórios meteorológicos e magnéticos. No dia 26 de agosto do mesmo ano, Jacinto de Sousa, depois de visitar o observatório de Kew (Inglaterra), refere-se ao fotoheliógrafo no seu relatório, provavelmente utlizado para tirar a primeira fotografia ao Sol, durante aquele eclipse. Contudo, não o adquire, possivelmente atendendo ao seu elevado custo. Apenas em 1871 o Observatório Astronómico de Coimbra recebe um fotoheliógrafo, proveniente da Alemanha e em 1880 recebe novo instrumento para a observação de protuberâncias solares (Fiolhais & Martins, 2010, p. 98).

Na opinião de Bonifácio (2009a, p. 71), os primeiros estudos relacionados com a astrofísica solar surgem em 1870, por ocasião do eclipse total do Sol, ocorrido no dia 22 de dezembro e que podia ser observado nas zonas do Alentejo e Algarve. Porém, apesar da preparação antecipada e muito cuidada para observar este eclipse, as condições meteorológicas adversas bloquearam qualquer hipótese de observação por parte dos elementos da comissão científica de Coimbra, constituída por Jacinto de Sousa (primeiro diretor do Observatório Meteorológico e Magnético), Santos Viegas (Professor de Física) e Pedro Leite (ajudante do observatório de Coimbra) e também por parte de outros astrónomos dos principais estabelecimentos científicos portugueses.

Todavia, segundo Bonifácio (2009b, p. 365), nessa década de 1870 houve várias tentativas para se fazerem estudos astrofísicos, quer a nível curricular, como foi o caso da cadeira de Astronomia Prática da Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra, quer a nível da investigação. Contudo, ficou-se somente pela alteração de conteúdos. Também a tentativa para construir um observatório astrofísico na Escola Politénica de Lisboa não vingou, pelo que os estudos astrofísicos ficaram adiados para o século XX.

Assim, o desenvolvimento quase exponencial da astrofísica a nível internacional teve alguns reflexos no nosso país, desde a atualização dos currículos das cadeiras de Astronomia, passando pelo reequipamento da Escola Politécnica na década de 1920, até ao investimento no campo da investigação.

Neste sentido, a Universidade de Coimbra preparou-se fortemente para esta nova ciência.

Em 1903, a cadeira de Astronomia da Faculdade de Matemática passou a ter um novo programa.

Em 1907, o professor de Matemática Fancisco da Costa Lobo (1864-1945) visitou os observatórios astronómicos mais importantes da Europa, com o objetivo de desenvolver na Universidade de Coimbra o estudo do Sol. Em Paris, contactou pessoalmente o famoso astrónomo francês, Henri Deslandres, que foi uma preciosa ajuda para concretizar o seu plano para Coimbra.

Em 1912, iniciou a instalação de um espetroheliógrafo, "para obter imagens das manchas e protuberâncias solares" (Fiolhais & Martins, 2010, p. 99).

Aquele instrumento tinha características semelhantes ao existente no observatório de Paris (Meudon) e contou com a ajuda do astrónomo francês que era o diretor deste observatório.

Em 1925, foi criada no observatório Astonómico da Universidade de Coimbra a secção de astrofísica conducente ao estudo dos fenómenos cromosféricos solares.

No dia 12 de abril daquele ano, foi inaugurado o espetroheliógrafo num pavilhão próximo do Observatório Meteorológico e Magnético, obteve-se o primeiro espetroheliograma do Sol e desde esta data "o espetroheliógrafo manteve-se em funcionamento" (Leonardo, 2011, p. 164).

Portanto, 1925 marcou o início da primeira unidade científica de astrofísica em Portugal e particularmente da astrofísica solar em Coimbra, tendo sido seu pioneiro e mentor, o professor da Faculdade de Matemátrica, Francisco da Costa Lobo.

3. O MENTOR DA ASTROFÍSICA SOLAR – FRANCISCO COSTA LOBO

Francisco Miranda Costa Lobo (1864-1945), nasceu em Vinhais, Trás-os-Montes, formou-se em Matemática e Filosofia, em 1884, pela Universidade de Coimbra e foi professor de Astronomia da Faculdade de Matemática (Figura 1).

Fig. 1. Francisco Miranda da Costa Lobo
Fonte: Leonardo, 2011, p. 149.

Foi Diretor do Observatório Astronómico da Universidade de Coimbra – OAUC (fundado em 1799), no período compreendido entre 1922 e 1934 e foi eleito Presidente do Instituto de Coimbra (Sociedade Académica ligada à Universidade e fundada em 1852), tendo exercido o cargo desde 1913 até à data do seu falecimento (1945). Foi *Doutor Honoris Causa* pela Universidade de Estrasburgo, realizou muitas conferências científicas e frequentou congressos internacionais, tendo estabelecido inúmeros contactos que o auxiliaram no OAUC. Foi deputado por Coimbra e por Bragança. Teve um filho, Gumersindo Costa Lobo, também astrónomo que trabalhou e foi uma preciosa ajuda no OAUC (Leonardo, Martins, & Fiolhais 2011, pp. 41-42; Fiolhais, 2013, pp. 212-213).

Como já foi referido na secção anterior, Costa Lobo foi o responsável pela instalação no primeiro espetroheliógrafo em Portugal, tendo iniciado o seu funcionamento no dia 12 de abril de 1925, ano que assinala a primeira unidade científica dedicada à astrofísica em Portugal, sendo uma secção do OAUC.

Costa Lobo foi primeiro astrónomo do OAUC a partir de 1904 e o seu interesse no estudo do Sol remonta a 1907, quando fez uma viagem científica a vários estabelecimentos científicos da Europa. No dia 17 de abril de 1912 deslocou-se com os seus alunos a Ovar para observar um eclipse solar e enviou os resultados desta missão para a Academia de Ciências de Paris que os publicou (Leonardo et al., 2011, p. 42).

Como Presidente do Instituto de Coimbra (IC), Costa Lobo incluiu alguns astrónomos como membros correspondentes desta sociedade e organizou Congressos e Conferências Internacionais, ficando o seu cargo marcado por um dos períodos mais produtivos na História do IC, destacando-se os seguintes eventos (Leonardo et al., 2011,.p. 43):

- Congressos das associações espanholas e portuguesas para o Desenvolvimento da Ciência (Porto, 1921; Coimbra, 1925; e Lisboa, 1932);
- Congressos da Internacional União Astronómica (Cambridge, Inglaterra, 1925; Leiden, 1928; e Cambridge, Estados Unidos, 1932);
- Assembleias Gerais da Geodesia e União Internacional de Geofísica (Estocolmo, 1928; e Lisboa, 1933).

Como astrónomo e diretor do OAUC, Costa Lobo promoveu uma atividade científica de relevo para este estabelecimento e, até 1933, adquiriu novos instrumentos, incluindo o espetroheliógrafo, estando ao nível dos melhores no contexto internacional. Foi sócio de várias sociedades científicas e em 1929 inaugurou e dirigiu os Anais do Observatório Astronómico da Universidade de Coimbra, que incluíam os registos das observações solares (Fiolhais & Martins, 2010, p. 99).

Fiolhais (2013) refere que a instalação do espetroheliógrafo no OAUC, sendo semelhante ao do Observatório de Meudon (Paris), permitiu a troca de registos e observações entre os dois estabelecimentos e as respetivas pesquisas fizeram parte de “uma campanha mundial de monitorização dos fenómenos solares” (p. 151).

Como deputado, Costa Lobo, afiliado no partido monarquista, teve ligações a algumas personalidades políticas que também eram membros ativos do IC, nomeadamente Afonso Costa (membro de vários governos e primeiro-ministro em três ocasiões), Bernardino Machado (Presidente da República em 1915 e em 1925 e presidente do IC entre 1896 e 1908) e Sidónio Pais (Presidente da República em 1918).

Em síntese, com a experiência e conhecimentos de Costa Lobo estavam reunidas as condições científicas para a criação da Astrofísica em Portugal, a qual viria a ter um assinalável desenvolvimento no país e na Universidade de Coimbra, durante o século XX.

4. A INVESTIGAÇÃO ATUAL DA ASTROFÍSICA SOLAR NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Na opinião de Mouradian e Garcia (2007, p. 8), a cooperação internacional entre os Observatórios de Coimbra e de Meudon, constituiu, provavelmente, o primeiro e um dos programas científicos mais antigos entre dois países.

Com efeito, ao longo do tempo, tem sido habitual a colaboração do OAUC com outros estabelecimentos similares, através da publicação (Mouradian & Garcia, 2007, p. 12):

- no Comptes Rendus da Academia de Ciências de Paris, dos relatórios científicos sobre as contribuições de Costa Lobo para a física solar, entre 1912 e 1927;
- na Imprensa da Universidade de Coimbra, dos resultados obtidos nas observações solares, como foi o caso dos Anais do Observatório Astronómico da Universidade de Coimbra, de 1929 até 1943;
- para o “Boletim das imagens de fenómenos solares” publicado pelo Eidgenossische Sternwarte (Zurich), a partir de 1931;
- das “Comunicações do Observatório Astronómico da Universidade de Coimbra”, na Secção de Impressão do Observatório Astronómico da Universidade de Coimbra e onde se incluem alguns artigos de autores belgas e franceses, a partir de 1953;
- de artigos de coautores, professores e investigadores que colaboram com os dois Observatórios;
- da partilha das observações complementares entre Coimbra e Meudon, o que melhorou a elaboração de “Mapas sinopáticos da atividade solar”, a partir de 1980.

Apesar dos espetroheliógrafos de Coimbra e de Meudon terem sido construídos com as melhores técnicas e materiais da época, em 1972 os técnicos de ambos os estabelecimentos deslocaram-se, várias vezes, a Coimbra e a Meudon, e em 1980 foi necessário renová-los sem alterar o *layout* ótico, a fim de manter a homogeneidade das coleções de espetroheliogramas, efetuados por técnicos das duas instituições.

Utilizando operações de controlo computacional, com armazenamento e processamento de dados, foram publicados os mapas digitais da atividade solar de 1998 a 2003, possuindo o OAUC um arquivo organizado numa base de dados com cerca de 30.000 espectros solares colhidos desde 1926 (Leonardo, 2011, p. 176).

Hoje, fazem-se observações diárias, utilizando o espetroheliógrafo renovado, existindo um banco de dados que está disponível *on-line* e onde os visitantes poderão observar imagens do Sol e também obter informações complementares sobre o dia respetivo em que foram tiradas (Leonardo, 2011, p.177).

A partir de 2013, o OAUC mudou a sua designação para Observatório Geofísico e Astronómico da Universidade de Coimbra (OGAUC), decorrente da fusão entre o Observatório e o Instituto Geofísico da Universidade de Coimbra, fundado em 1864.

Assim, o rico património científico e instrumental do OGAUC decorrente da intensa atividade científica dos Costa Lobo constitui uma mais-valia para assegurar o presente e o futuro da instituição.

5. CONCLUSÕES

A pesquisa sobre a atividade científica de Costa Lobo em Coimbra centrou-se na perspetiva diacrónica da astrofísica solar na Universidade de Coimbra, partindo do conceito sobre esta ciência, face à sua contextualização e especificidade de incidência focada no Sol.

A primeira unidade científica dedicada à investigação da astrofísica em Portugal, e de forma particular ao estudo da astrofísica solar, surge em Coimbra e deveu-se ao projeto que Francisco Costa Lobo traçou a partir de 1912 e concretizou decorridos 13 anos com a

inauguração da secção no OAUC e do funcionamento do primeiro espetroheliógrafo no nosso país.

Os estudos sobre o Sol realizados no OAUC foram objeto de grande partilha com o Observatório Astronómico francês de Meudon, constituindo, deste modo, o programa científico mais antigo entre dois países e que, atualmente, se mantém.

A atividade científica de Costa Lobo foi extraordinária e reconhecida além-fonteiras, projetando a Universidade de Coimbra para o patamar internacional.

Após o falecimento de Francisco Costa Lobo, a sua obra teve continuidade através de seu filho, Gumersindo Lobo, que realizou um trabalho contínuo sobre os estudos solares.

O trabalho realizado por ambos teve repercussões nos estudos atuais da astrofísica solar em Coimbra, existindo neste momento, no Observatório Geofísico e Astronómico da Universidade de Coimbra um arquivo ordenado numa base de dados superior a 30 000 espetros solares, estando disponível *on-line* para qualquer visitante, um enorme manancial de imagens solares e de informação complementar sobre a estrela.

Em síntese, os estudos astrofísicos solares realizados pelos Costa Lobo foram cruciais para o desenvolvimento da astrofísica em Portugal, deixando um relevante legado científico para a comunidade universitária e para a sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

Bonifácio, V. (2009a). A astrofísica começou há 150 anos. *Público*, 71.

Bonifácio, V. (2009b). *Da Astronomia à Astrofísica. A perspetiva portuguesa (1850 - 1940).* Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro. Consultado em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4837/1/2010000332.pdf.

Fiolhais, C. (2013). *História da Ciência em Portugal. Da Universidade Medieval à entrada na União Europeia, passando pelos Descobrimentos e pelo Iluminismo.* Lisboa: Arranha-céus.

Fiolhais, C., & Martins, D. (2010). *Breve História da Ciência em Portugal.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Leonardo, A. J. (2011). *O Instituto de Coimbra e a evolução da Física e da Química em Portugal de 1852 a 1952.* Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

Leonardo, A. J., Martins, D. R., & Fiolhais, C. (2011). Costa Lobo and the study of the sun in coimbra in the first half of the twentieth century. *Journal of Astronomical History and Heritage., 14*(1), 41-56.

Leonardo, J. F., Martins, D. R., & Fiolhais, C. (s.d.). *O Instituto de Coimbra e a Astrofísica Solar no Observatório Astronómico da Universidade de Coimbra. em Coimbra.* Consultado em fevereiro, 2018, em estudogeral.sib.uc.pt: https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/41792/1/instituto_coimbra_astrofisica.pdf.

Mouradian, Z., & Garcia, A. (2007). Eightieth Anniversary of Solar Physics at Coimbra. The Physics at Coimbra. *The Physics of Chromospheric Plasmas. ASP Conference Séries, 368*, 3-14.

174. CINEMA, EMIGRAÇÃO, MEMÓRIA E SENTIMENTO DE PERTENÇA

Miguel Castro

Instituto Politécnico de Portalegre (PORTUGAL), miguelcastro@ipportalegre.pt

Resumo

O estudo apresenta uma experiência no Ensino Superior, utilizando filmes que mostram alterações de costumes e modos de vida e também uma reflexão sobre o fenómeno migratório, pertença e identidade dos emigrantes. A metodologia baseou-se na visualização dos filmes, orientada por guiões de análise. Focámos os guiões nas personagens face a fenómenos específicos centrados nas mudanças da sociedade portuguesa, para permitir a elaboração de um pequeno ensaio crítico. Em Portugal Contemporâneo, comparámos transformações recentes no contexto nacional a partir de "O Pátio das Cantigas" de 1942 e de 2015. Em Demografia, visualizou-se a "Gaiola Dourada", pondo a ênfase nos aspetos de desterritorialização, identidade e pertença, bem como a imagem mental do destino, formada pelo emigrante. Os resultados, não diretamente extrapoláveis, devido à exiguidade da amostra, foram comparados com os resultados dos alunos, nos mesmos conteúdos, dos dois anos anteriores. Neste caso, evidenciou-se uma melhor compreensão e interiorização dos aspetos abordados. Comparando os resultados obtidos pelos 43 estudantes deste ano com os anos anteriores, ocorreu uma variação média de dois valores: 13 valores de média, apresentando a curva de Gauss uma dispersão entre os 11 e os 15. Em 2018 a média fixou-se nos 15, com a curva de Gauss entre os 13 e os 18 valores. A conclusão é a potencialidade da utilização deste recurso de fácil acesso e a eficácia na abordagem a temas, que lecionados de forma tradicional se revelavam áridos. O cinema permite aos alunos uma identificação e compreensão dos fenómenos.

Palavras-chave: emigração, cinema, sentimento de pertença, abordagem didática, geografia.

Abstract

The study presents an experience in Superior Education using movies that show changes in lifestyles and a reflection on the migratory phenomenon, related to a sense of belonging and identity of the emigrants. The methodology was based on the visualization of films, oriented by scripts. We focused the scripts on the characters' attitudes towards phenomena related to changes in the Portuguese society so that the students could write a critical essay. In Contemporary Portugal, we compared recent transformations from the movie "Pátio das Cantigas" of 1942 and 2015. In Demography, the "Golden Cage" was visualized, putting the emphasis on the aspects of deterritorialization, identity and mental image of the destination, projected by the emigrant. The results, not directly extrapolated, due to the small sample size, were compared with the students' results of the previous two years. In this case, a better understanding and internalization of the aspects discussed was evidenced. Comparing the results obtained by the 43 students of this year with the previous years', there was an average variation of two values: 13 average value, with the Gauss curve showing a dispersion between 11 and 15. In 2018 the average was set at 15, with the Gaussian curve between 13 and 18 values. The conclusion is the assertivity of using this easily accessible resource and the effectiveness in approaching themes, which traditionally taught would be arid. Cinema allows students a better identification and understanding of the phenomena.

Keywords: emigration, cinema, sense of belonging, didactic approach, geography.

1. INTRODUÇÃO

Desde o início do século XXI que Portugal se afirmou como país de emigração por todo o mundo. No imaginário destas populações, o retorno ao país foi quase sempre um objetivo. Quer definitivamente, quer por motivo de férias, estes compatriotas regressam não apenas com novas posturas, mas também com novas linguagens que (re)transformam e fazem evoluir a língua portuguesa. Como país colonial, a partir de 1974 e com o fim do Império, o espaço continental integrou, mais ou menos pacificamente, 600.000 cidadãos com um português híbrido, devido ao contacto muito íntimo com as línguas africanas.

Também desde o início deste século o país tem vindo a afirmar-se como destino turístico muito cosmopolita. Estes novos migrantes temporários vão proporcionando às populações a possibilidade de contactar com novas expressões e palavras que se vão integrando na conversação informal e acabam por se tornar parte da nossa língua.

Com a velocidade atual da mudança, os nossos jovens revelam algumas dificuldades de perceção dos fenómenos temporais. O que apresentamos é uma experiência didática, realizada no Ensino Superior, com o auxílio do cinema, precisamente com o intuito de alertar para as transformações provocadas pela emigração e turismo, a partir de três filmes – "A Gaiola Dourada", "O Pátio das Cantigas" (1942) e a nova versão do mesmo filme de 2015 –, acompanhados de um guião de visualização criado para centrar a atenção nas mudanças da sociedade portuguesa, em termos de utilização do espaço público, costumes e modo de vida, mas também nas alterações no tipo de relações e discursos linguísticos dos portugueses. Os alunos realizaram, posteriormente, um ensaio crítico, onde a atenção às mudanças de linguagem e de discursos foi realçada e permitiu uma noção das alterações em vários setores, nomeadamente para o hibridismo das linguagens no Portugal pós-moderno.

2. BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Desde o fim do século XV que Portugal iniciou a sua diáspora pelo mundo novo que conhecia e dava a conhecer a uma Europa ainda muito marcada por uma longa Idade Média mais perto de explicações religiosas do que de procura de ciência e de uma nova visão do mundo, mais ampla e diversa.

Sem grande contingente demográfico, uma das formas que os portugueses encontraram para administrar um tão vasto e diverso território foi a de se miscigenar com as populações locais como forma de criar elites híbridas que, uma vez no poder, se encontrassem ligadas a duas realidades – a local e a colonial. Uma das primeiras leis decretadas por Afonso de Albuquerque foi a autorização para a legalização de casamentos mistos na então Índia Portuguesa. De uma forma ou de outra, o certo é que os portugueses se espalharam por todos os continentes habitáveis. Não obstante esta realidade, o número de nacionais participantes nestes movimentos demográficos era residual, não se podendo apelidar de emigração, tal como hoje a compreendemos.

Foi essencialmente a partir da segunda década do século passado que o país se começou a afirmar como país de emigrantes. Se o primeiro ciclo de emigração portuguesa teve como destino maioritário o Brasil, uma espécie de "El Dourado" raras vezes encontrado, o segundo ciclo de emigração nacional, com maior significado em termos de carga demográfica, ocorreu a partir dos finais da década de 1960. Esta segunda vaga dirigiu-se essencialmente à Europa, com necessidade de mão-de-obra dócil, pouco qualificada e com exigências mínimas – os portugueses. A Europa vibrante do pós Plano Marshall caracterizou-se por uma indústria onde a massificação foi a palavra de ordem para satisfazer a sede de consumo. A nova economia podia agora presentear os países mais diretamente envolvidos na guerra. Os países de destino preferenciais desta década foram a França, a Alemanha e o Luxemburgo, a partir da população do continente, mas os insulares das ilhas rumaram a outros continentes; os açorianos emigraram preferencialmente para os Estados Unidos e os Madeirenses escolheram a Venezuela e a África do Sul.

Independentemente dos países de destino, a emigração portuguesa foi sempre muito marcada pelo mito do retorno. O voltar à terra para poder ter uma vida mais desafogada, mas nas suas raízes, é um mito que marca este tipo de emigração de pessoas jovens, a quem o país negou o acesso a uma vida digna e com qualificações, para oferecer à descendência um futuro longe das dificuldades e agruras de um país pobre, isolado e a iniciar uma guerra colonial, num momento de falência dos colonialismos tradicionais.

As grandes teorias ligadas à explicação dos fenómenos migratórios, desde Ravenstein à teoria do Capital Humano, às redes socias ou passando pelo modelo de Zelinsky, ajudam a explicar o geral a partir de metanarrativas e/ou constituindo elas mesmas "meta-explicações", que sendo de uma utilidade óbvia, deixa por vezes de fora o pessoal, o único de cada um dos migrantes, a sua história de vida, angústias e motivos para a partida ou para a intenção de regressar.

Processo e decisão de emigrar são sempre pessoais e íntimos – dependem de uma miríade de factores, muitos deles não explicáveis pelo próprio, mas sentido e que induzem à decisão final. Esta posição não pretende minimizar as teorias que se debruçam e explicam os fenómenos migratórios; apenas se pretende enquadrar algumas limitações que estas deixam de fora, na sua análise mais geral – a decisão individual é sempre única e com sentido próprio, que por vezes não se enquadra em nenhum dos grandes quadros gerais.

É neste contexto que se enquadra um dos problemas mais interessantes dos migrantes, que se prende com o sentimento de pertença, a construção de uma identidade e um sentimento de multipertença. Será que um português emigrado em França durante 30 anos ainda é português? Ou será francês, terá uma dupla pertença que advém da construção de uma nova identidade, híbrida devido ao processo de integração e multiterritorialidade?

O mito do retorno presente na emigração portuguesa reflete estas dúvidas. Regressar à terra onde nasceu significa retornar a uma realidade que se transformou e que não corresponde à sua imagem mítica da recordação de um jovem que a deixou há 30 ou mais anos; por outro lado, no local de acolhimento, por muito bem integrado que esteja, não deixa de ser o emigrante (ainda que bem-sucedido), o que significa que também não é parte integrante de local onde vive há tantos anos e que vê como seu.

No caso das segundas e terceiras gerações, as suas identidades e pertença são as do local de nascença e onde todas as relações nada têm de português. Mesmo aquelas que lhes são transmitidas pelos pais ou avós são as representações e imagens idealizadas de um passado que já não existe na terra de origem dos seus antepassados. Mesmo nas fugazes passagens de férias pela terra dos pais, nada encontram da idílica imagem de um Portugal rural "pobre, trabalhador e honesto" como queria e exigia a ideologia da época da partida paterna. "É um processo, que pode mesmo ser involuntário e até violento, onde o indivíduo fica privado do território, não em termos de posse legal, mas do ponto de vista simbólico e do acesso". Há, portanto uma perda do domínio e do controlo da territorialidade, em que o indivíduo deixa de ter acesso aos lugares simbólicos e económicos, aos recursos, à habitação e a outros lugares que são eixos estruturantes da própria identidade" (Velez de Castro, 2014 p. 87). De forma esquemática, a autora resume este processo de territorialização e reterritorialização, como se apresenta na Figura 1.

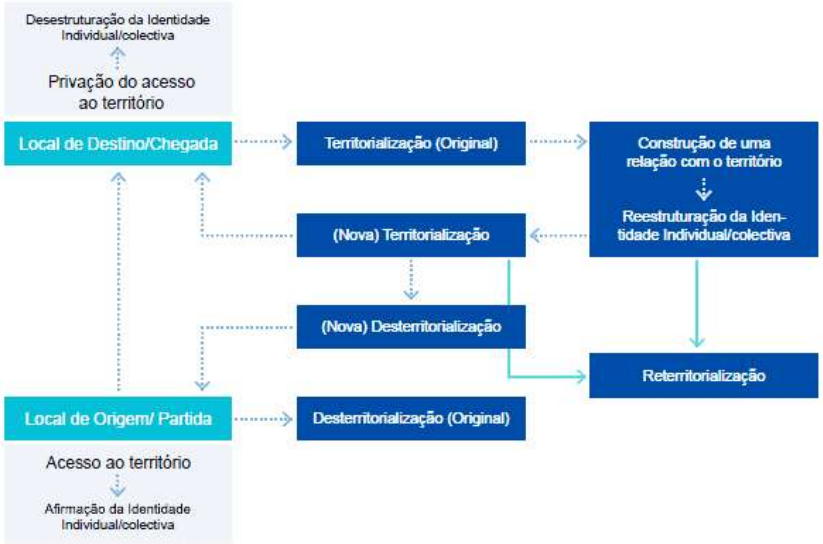


Fig. 1. A Reterritorialização a partir do processo de territorialização e desterritorialização
Fonte: Velez de Castro, 2014, p. 88

Paralelamente ao processo de emigração, a partir de 1975, com a descolonização, o território nacional recebe aproximadamente 600.000 portugueses, vindos das ex-colónias (muitos dos quais ainda nem conheciam a metrópole nem o país). Estes portugueses trazem uma nova visão do mundo, muitas vezes mais avançada do que aquela que o país cinzento da ditadura deixava vislumbrar. Modos de viver, falar e estar integraram lentamente a realidade social portuguesa, tornando-a policultural, multiracial e com uma janela aberta sobre o novo mundo.

Concomitantemente a este fenómeno, aos choques petrolíferos e à retração e transformação da economia europeia, iniciou-se um processo de libertação de mão-de-obra, que induziu a um regresso (mais ou menos forçado) de emigrantes. Também eles tinham vivido outras realidades e traziam consigo hábitos de uma Europa que os portugueses desconheciam e que não tinham tido possibilidade de vivenciar.

Já no fim do século XX, Portugal, agora Europeu e com uma realidade social e económica diferente e semelhante à europeia, torna-se um país de destino para um turismo que cada vez mais se torna uma atividade obrigatória para o europeu médio. Portugal, neste momento, afirma-se com um destino de alcance mundial. Estas novas populações tranformam a realidade nacional, tormando-a mais aberta e híbrida, mas paradoxalmente, ou talvez não, capaz de conservar tradições e modos de vida particulares que se misturam e afirmam no meio de cosmopolitismo cada vez maior no território nacional.

O país transforma-se e, para as novas gerações, o ritmo das alterações leva a uma perda da capacidade de aferir os fenómenos numa linha temporal coerente. Assim, levámos a cabo uma experiência didática no Ensino Superior Politécnico, que se baseou no cinema como instrumento para introduzir e compreender fenómenos como o sentimento de pertença dos emigrantes e a percepção das alterações profundas, e também linhas de continuidade, que ocorreram no país.

3. UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA ATRAVÉS DO CINEMA

Em duas unidades curriculares, uma da licenciatura de Educação Básica (Portugal Contemporâneo) e outra da Licenciatura de Serviço Social (Demografia) que lecionamos há já alguns anos, abordámos o fenómeno da emigração – que é uma marca indelével na História do século XX português – e apresentámos as alterações e transformações que ocorreram no país durante os últimos 100 anos.

A mudança na sociedade portuguesa é notável; se é verdade que a durante a ditadura a velocidade das alterações, em qualquer dos campos que queiramos abordar, era lenta, paulatina e sempre restrita a pequenos grupos sociais, a partir de 1974, e fundamentalmente a partir de 1986, o país começou a estar a par do resto da Europa. Sempre tentando diminuir e mitigar o atraso que os anos da ditadura nos provocaram, é notável como em menos de 50 anos conseguimos reduzir a distância para os padrões europeus – basta consultar os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) relativamente à Educação, Saúde, Habitação, Saneamento Básico e Acesso à Informação (entre outros) para percebermos que percorremos em pouco tempo um “longo deficit de condições sociais e políticas adversas”.

A velocidade de mudança é cada vez mais rápida e os meios tecnológicos fazem parecer obsoletas tecnologias ainda recentes; por exemplo, a maior parte dos nossos alunos, de qualquer nível de ensino, já não se lembra da não existência do motor de busca mais famoso – o Google – apesar de só em 2018 ter atingido 20 anos de existência. Em termos de História é um pequeníssimo lapso de tempo! Mas será assim para os nossos alunos? Pensamos que não.

Com a velocidade atual da mudança, os nossos jovens revelam algumas dificuldades de perceção dos fenómenos temporais. Para tentar alterar essa forma de encarar a História e as transformações, recorremos ao auxílio do cinema para assinalar e introduzir conteúdos e conceitos provocados pelas modificações induzidas pela emigração, turismo e pelos contextos tecnológicos omnipresentes. Fizemo-lo a partir de três filmes – “A Gaiola Dourada”, “O Pátio das Cantigas” (1942) e a nova versão do mesmo filme de 2015 –, acompanhados de um guião de visualização, criado para centrar a atenção nas mudanças da sociedade portuguesa, em termos de utilização do espaço público, costumes e modo de vida, mas também nas alterações no tipo de relações e discursos dos portugueses.

O cinema tem o poder de contar uma história que envolve o espetador e faz com que se participe do enredo e sintam os dramas e dilemas que os personagens vivem. Este facto faz dele uma ferramenta pedagógica poderosa e uma maneira fácil e atrativa de alcançar os alunos,

introduzindo as noções que pretendemos apresentar de maneira eficaz. Se vivemos um drama ou uma alegria, entendemos a razão e interiorizamos as ideias com maior facilidade. Indiretamente, o cinema permite aos alunos a vivência de situações "reais" através dos personagens, possibilitando-lhes uma compreensão mais profunda de vários conceitos.

Não defendemos a simples passagem de filmes como instrumento pedagógico e didático. No processo, temos que respeitar o trabalho cinematográfico, os alunos e os conteúdos que precisamos de apresentar. Deve haver um momento antes e depois do filme para a preparação e apresentação de uma base e estrutura teóricas. A elaboração de um roteiro/guião que oriente os alunos na visualização, discussão, registo e comparação da realidade fílmica com os aspetos teóricos é um instrumento crucial, assim como a seleção dos próprios filmes. O trabalho prévio do professor é a base para o sucesso desta abordagem didática.

Fig. 2. Proposta didática – Visualização, análise e discussão em contexto de sala de aula: uma exploração reflexiva
Fonte: Velez de Castro, 2015,p. 7

Velez de Castro (2015) propõe uma abordagem, em contexto de sala de aula e de trabalho pedagógico, apoiado na visualização de películas, com propósitos específicos, de acordo com os conteúdos a introduzir. Foi esse esquema de trabalho que aplicámos na nossa experiência.
Sendo Geógrafo, a visão espacial é a mais presente e a que faço sobressair. Todas as histórias possuem um suporte físico onde decorrem e se enquadram os ambientes, revelando os aspetos sociais, culturais e políticos de um determinado momento e época temporal. Assim, o cinema aparece como instrumento pedagógico, adequado pela sua imensa capacidade de contar histórias e nos envolver em ambientes físicos, naturais e psicológicos.

> Também Adams (2005), com base nos estudos de Robert Sacks (1997), se refere à forma como os indivíduos percebem e se relacionam com determinados lugares, entendendo que há três tipos de elementos que explicam esta relação: a natureza, o significado e as relações sociais. Ora a Geografia e o Cinema, como campos de investigação, assumem uma dimensão interdisciplinar, em parte fruto da dinâmica das espacialidades ficcionadas, pois retratam a geografia cultural e social do quotidiano. (Velez de Castro & Campar de Almeida, 2016, p. 165)

A vantagem do cinema é conseguir contar histórias. Todos gostamos de uma narrativa que nos envolva, mas a escolha dessa narrativa deve estar de acordo com a idade a quem se dirige. Kieran Egan (1990, 1992) propõe, nos seus trabalhos "Estádio da Compreensão Histórica" e "O desenvolvimento educacional", uma segmentação bastante ampla de alguns dos estádios, caracterizando-os. Na nossa experiência, os alunos, segundo Egan, estão na transição entre o estádio Filosófico e o Irónico (18 a 22 anos). O estádio filosófico explica o mundo através de metanarrativas, onde a complexidade do mundo é compreendida através de esquemas gerais advindos da grande quantidade de informação que nesta idade se está a adquirir. Esquemas mentais sofisticados agrupam os fenómenos em grandes teorias e comportamentos padronizados – o coletivo sobrepõe-se ao individual.

No estádio irónico, os jovens adultos começam a compreender que por detrás dos esquemas gerais existe o individual e o único que completa a sua visão do mundo: "O mundo permanece como está, independentemente do que podemos pensar. Todas as nossas ideias,

hipóteses, planos, esquemas e modelos são produtos da mente e não afetam o mundo na sua infinita particularidade. A mente irónica está fundamentalmente interessada no mundo, mostra interesse nas peculiaridades que compõem o mundo e pretende entender como os processos mentais, através dos quais o mundo é ordenado e tornado significativo, interferem com o que realmente existe nele e próprio" (Egan, 1992, p. 101).

A partir destes pressupostos preparámos uma visualização orientada para os alunos, a partir de um guião. O roteiro tinha duas partes fundamentais: uma focada na parte "técnica" – uma sinopse, ficha técnica e chamada de atenção para a densidade psicológica e descrição dos personagens. A segunda parte focou a relação entre a parte teórica e as experiências dos vários personagens.

Na "Gaiola Dourada" focou-se a relação entre a parte teórica e as experiências dos vários personagens, quanto aos sentimentos de pertença a um determinado espaço, identidade ou múltiplas identidades, territorialização/desterritorialização. O uso do cinema como estratégia didática permitiu aos alunos que se identificassem com os personagens, vivendo os seus dramas e compreendendo a especificidade individual por detrás das grandes teorias.

O sentimento de pertencer a um espaço, a sua cultura e identidade é algo relacionado ao campo pessoal da vida; pode ser fácil de entender, mas não é algo que possa ser sentido e adotado em toda a sua complexidade. O filme, como ferramenta, é efetivo, pois através de sua narrativa, ainda que indiretamente, os alunos podem apreender aspetos que de outra forma não seriam possíveis, a não ser que os tivessem realmente vivido.

No segundo contexto, do Portugal Contemporâneo, utilizei dois filmes como ferramenta para compreender aspetos fundamentais da Geografia Urbana e a forma como o espaço e a sua utilização mudaram, em termos de contextos sociais, políticos, económicos e de relações sociais. Comparámos dois filmes com 73 anos de diferença.

A década de 1940 foi considerada a idade de ouro da comédia portuguesa. Em busca de rendimentos fáceis, em 2015/16, "remakes" de grandes sucessos dos anos 40 foram adaptados aos dias atuais. A tarefa realizou-se a partir de um guião de análise, para que os alunos pudessem preencher e perceber as mudanças no espaço urbano e nas relações pessoais e sociais em 1940 e hoje em dia. Desenvolvemos uma orientação de análise para os conteúdos e conceitos que queríamos que os alunos explorassem e compreendessem sobre: o uso do espaço, as suas mudanças no espaço urbano em geral, e em particular os espaços públicos, e também as modificações na vida social, política e quotidiana.

Em ambos os casos, depois de assistir ao filme, foi realizado um debate e os alunos foram convidados a escrever um ensaio crítico sobre os problemas abordados e a enquadrá-los, também, teoricamente. Os resultados, em ambos os casos, foram muito mais assertivos e revelaram uma melhor compreensão dos fenómenos, comparados aos anos anteriores, em que os filmes não foram utilizados. Do ponto de vista dos alunos foi muito mais fácil e rápido entenderem os fenómenos. Embora o grupo de alunos fosse pequeno (aproximadamente 43), o sucesso da experiência-piloto deixa espaço a um caminho de aplicação sistemática dessa prática em anos futuros, bem como para outros assuntos. A média das notas dos alunos nos anos anteriores foi de 13 (numa escala de 0 a 20), e o diagrama de Gauss e a dispersão iniciaram-se de 11 a 15. Nesta experiência a média foi de 15 e a dispersão foi de 13, definida entre 13 e 18. A melhoria nas notas foi de cerca de dois pontos. Para além das classificações, a parte com um significado muito real foi a maneira positiva como os alunos reagiram à estratégia e o modo entusiástico com que participaram nos debates sobre as mudanças e os conceitos abordados.

4. BREVES CONCLUSÕES E PISTAS DE REFLEXÃO

Não defendemos Unidades Curriculares baseadas apenas em visionamento de filmes, para que estes conduzam a debates ou ensaios críticos, mas destacamos claramente que esse tipo de abordagem é eficaz e contribui para o objetivo final da escola (independentemente do ciclo de ensino) – o sucesso dos alunos.

A principal conclusão é a assertividade do uso do cinema como um instrumento capaz de atingir os alunos de maneira fácil e atrativa.

Podemos dividir o sucesso em dois grupos. Por um lado, o sucesso e assertividade do cinema e do documentário como prática didática. Por outro lado, a adesão e facilidade que os alunos revelaram em relação a este instrumento, e a forma quase automática com que apreenderam os conteúdos.

Alguns conceitos que são relativamente fáceis de teorizar são, por vezes, menos internalizados, devido à sua complexidade e volatilidade. A ideia geral das grandes teorias fica

por vezes longe dos problemas individuais da vida quotidiana de milhares de cidadãos e alunos em todo o mundo. A utilização do cinema afigura-se como uma forma que consegue equilibrar os aspetos teóricos com as especificidades individuais, sendo mais uma prática didática que pretende auxiliar os alunos a atingir os seus objetivos e uma mais cabal compreensão dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

Egan, K. (1990). *Estádios da Compreensão Histórica*. Portalegre. ESEP.

Egan, K. (1992). *O desenvolvimento educacional*. Lisboa. D. Quixote.

Velez de Castro, F. & Campar de Almeida, A. (2016). Anatopias cinematográficas em contexto geográfico. Contributo para a (des)construção de Paisagens Imaginadas. In F. Velez de Castro & J. Fernandes (2016) (Coord.). *Territórios do Cinema. Representações e Paisagens da Pós-Modernidade*. Málaga: EUMED - Universidade de Málaga.

Velez de Castro, F. & Diogo, H. (2015). Emigração portuguesa em França - Uma geografia da portugalidade n` "A Gaiola Dourada", de Ruben Alves (2013). In *Congresso Internacional de Cinema "Avanca Cinema 2015".* Avanca: Estarreja.

Velez de Castro, F. (2013). Emigração, Identidade e Regresso(s). A visão cinematográfica dos percursos e dos territórios. *International Journal of Cinema*, *1*, 87-97.

Velez de Castro, F. (2015). O(s) lugar(es) do Cinema na educação geográfica. In *Actas do VII Congresso Ibérico de Didática da Geografia – Investigar para innovar en la enseñanza de la geografía* (pp. 433-443),Alicante: Universidade de Alicante.

11. EDUCAÇÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR

209. FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A RELEVÂNCIA DAS EMOÇÕES E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL: COMPROMISSOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Naura Syria Carapeto Ferreira[1], Francisca Alexandre de Lima[2]

[1]UTP (BRASIL), nauraf@uol.com.br
[2]UFPB (BRASIL), franciscaalexandre7@gmail.com

Resumo

Pensar a formação de professores em sua totalidade significa examinar a construção teórica sobre a educação em todas as dimensões e a gestão da educação responsável. Este trabalho, decorre de uma pesquisa sobre a pertinência das emoções nos cursos de formação de professores na sua totalidade, portanto, uma formação mais humanizada, capaz de pensar os sujeitos em sua integralidade. Acredita-se que a educação emocional é de grande relevância para que os professores reflitam, compreendam e possam reger e equilibrar suas emoções, potencializando o seu desenvolvimento pessoal e profissional com a competência necessária. A metodologia dialética contou com análise documental e bibliográfica na sua forma mais elaborada, reflexões sobre pesquisas já realizadas no Brasil e na Europa e entrevistas. Recorreu-se às contribuições da biologia para entender, com rigor, que as emoções são essenciais nos processos de aprendizagem. Apresentam-se resultados dignos de serem debatidos neste evento.

Palavras-chave: formação de professores, emoções, gestão democrática da educação, política, educação emocional.

Abstract

Thinking about teacher training in its wholeness means examining the theoretical construction on education in all dimensions and the management of responsible education. This work is based on a research about the pertinence of the emotions in the courses of teacher training in its totality, advocating a more humanized formation, capable of thinking the subjects in their integrality. It is believed that emotional education is of great relevance for teachers to reflect, understand and be able to regulate and balance their emotions, enhancing their personal and professional development with the necessary competence. Dialectical metodology has involved documented and bibliographical analysis in its most elaborate form, reflections on research already conducted in Brazil and in Europe and interviews. We used the contributions of the biology to rigorously understand that emotions are essential in the learning processes. The results presented are worthy of being discussed at this event.

Keywords: teacher training, emotions, democratic management of education, politics, emotional education.

1. INTRODUÇÃO

Este texto constitui-se de reflexões decorrentes de pesquisas realizada a cerca da formação de professores na sua totalidade. Tira-se o foco da análise “impiedosa” das metodologias, conteúdos e avaliação desenvolvida por professores na escola básica, compor entender que a formação verdadeiramente humana, na sua versão mais elaborada, compreende o ser humano em sua totalidade, isto é, todas as dimensões e possibilidades com suas contradições e realizações.

Focando a totalidade da formação de professores, incluindo as emoções que integram o ser humano, examina-se na relação com o compromisso da gestão democrática da educação. Relaciona-se desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em vista a necessidade de se pensar o ser humano na sua inteireza, na sua corporeidade e, por isso, propõe-se a Educação Emocional como Eixo fundamental da formação docente.

A educação e sua gestão democrática como mediação é a fonte onde se ancora a gestão da educação como tomada de decisões comprometidas com a paz, a democracia e os direitos humanos e, consequente e fundamentalmente, como educação emocional. A Gestão democrática da educação está sempre vinculada a princípios norteadores, a metas e objetivos fundados no respeito e no afeto que é o alicerce aos conteúdos científicos, técnicos, políticos e humanos. Por isso, defendo a gestão democrática da educação que é comprometida com o desenvolvimento omnilateral das crianças, adolescentes e adultos. É o que se entende por educação na sua forma mais elaborada e científica (Ferreira, 2006, p. 139).

Estudos realizados nos últimos decênios do século passado e início deste milênio como o real encontro do professor iniciante com a realidade docente:

> (...)a satisfação e insatisfação profissionais, as fases da carreira docente trouxe à luz as emoções e sentimentos que acompanham a atividade dos professores (e.g. Estrela, 1997). Essa realidade levou autores como Hargreaves (1998) e Nias (1996) a afirmarem o caráter emocional do trabalho docente e Day (2004) a dedicar uma obra à paixão do ensino. (Freire, Bahia, Estrela, & Amaral, 2012, p 153)

Esta ênfase na dimensão emocional do ensino não é uma das características da pós-modernidade em que predominou a razão em detrimento da afetividade, a intuição e a criatividade. Somente a partir dos anos 90, e em especial nos dia atuais, começou a haver atenção às condições emocionais dos profissionais de educação que, além de viverem a crise existente, têm que trabalhar diuturnamente para sobreviver, precariados pelos baixos salários, desvalorização de sua profissão e a ausência das condições materiais de trabalho.

Nos dias atuais, os debates sobre as emoções na formação docente começam a ser considerados pelas condições precárias que geram e até impossibilitam um trabalho de qualidade. Diferentes grupos de pesquisa, no Brasil e na Europa, têm contribuído com estudos dessa natureza. Por exemplo, as diversas pesquisas e experiências de desenvolvimento da Educação Emocional na Espanha realizadas por Bisquerra e desenvolvidas em Portugal por Freire e colaboradores (2012)..

No Brasil, questionamentos acerca da pertinência da inclusão das emoções nos cursos de formação de professores tem se propagado como embate no meio acadêmico e a justificativa é a de que temas como as emoções podem cair no campo da auto-ajuda.

Por outro lado, entende-se que se o afeto é a energética da ação, as emoções são essenciais no trabalho educacional e, principalmente, no pedagógico em sala de aula. É nesse sentido que se faz necessário a investigação sobre as emoções na formação de professores e suas influências internas para quem as possui e as externas nos relacionamentos e no exercício de sua profissão. Para se pensar em uma educação de qualidade e integral necessita se considerar com esmero a dimensão emocional da educação quer dos alunos, quer dos professores.

Muitos são os enfoques teóricos na resposta a essa pergunta. No entanto, para uma análise de cunho pedagógico, com respaldo nas ciências da educação, reporta-se à biologia do conhecer, aqui representada pelas concepções de Maturana e Varela, a fim de se compreender como as pessoas aprendem, um enfoque que traz novas concepções epistemológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana, destacando-se os impactos negativos no ofício do professor e resultando em sentimentos de emoções, os quais interferem diretamente na aprendizagem de professores e de seus alunos.

2. ESCOLA ANTI-EMOCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

O surgimento da escola se dá num protagonismo de positivismo e racionalismo que combate a dimensão emocional dos seres humanos. Desejava-se, contudo, formar um ser racional, aquele capaz de suprimir suas emoções e fazer prevalecer a razão, que contribuiu para a configuração da dicotomia entre razão e emoção.

Essa escola, denominada por Casassus de antiemocional é, fundamentalmente, controladora. Geralmente, a aprendizagem não passa de reprodução do conhecimento, propagando-se a submissão do aluno ao professor, do professor ao diretor e, assim, a hierarquia toma conta das relações, gerando sentimentos de emoções que, muitas vezes, são retratados em desânimos, insatisfação e antipatia.

Historicamente, “as emoções foram reprimidas e sua importância foi minimizada” (Casassus, 2009, p. 197). Essa ideia de reprimir as emoções, de acordo com Casassus, começa cedo, na família, e se estende por outros espaços como no bairro onde moramos, na igreja. Na

escola ganha uma dimensão maior. O fato é que a maneira como isso ocorre, nos mais variados espaços, é bastante influenciada pela cultura. São normas e regras que ditam o que deve e não deve ser dito. Desde muito cedo a ideia de que "o homem não chora" é "inculcada" na cabeça de nossas crianças.

Em muitas famílias foram disseminadas essas ideias, o que certamente tem levado homens e mulheres a "se desligarem do contato com seus sentimentos e mesmo a sentir vergonha de ter sentimentos e emoções" (Casassus, 1999, p. 198). Por diversas vezes, esses homens atribuem valores inferiores aos sentimentos femininos. Infelizmente, descobrimos tarde que quanto mais se reprimem emoções mais elas explodem, às vezes até dentro de nós mesmos.

É nesse sentido que, conforme a cultura, vamos assumindo papéis sociais e internalizando determinadas funções. Ou seja, "desde muito cedo assumimos papel de filhos e, com isso, as normas que regem os comportamentos dos filhos. Da mesma forma nos tornamos em alunos, com seus papeis e normas, depois em esposas, esposos e profissionais" (Casassus, 1999, 199). De professores durões, sérios e que "não ficam de conversinha com aluno".

O fato de assumirmos papéis definidos pela cultura acabam por levar de nós mesmos nossas emoções, pois vamos vivendo uma tensão entre a adaptação das regras e o que sentimos. Talvez seja por isso que aprendemos que ser um "bom professor" é ser extremamente sério e não "falar de seus problemas", para não demonstrar fraqueza. De modo tal que, aos poucos, vamos perdendo de vista a originalidade do eu, de nossa individualidade, pois a razão passa a prevalecer em nossas decisões, o que faz com que percamos contato com nossas emoções.

Essa perda do contato com as emoções pode resultar em falta de energia para se tomar decisões. Pode-se aprender a esconder o que se sente, o que se passa conosco, isolando-nos. Talvez estejam aí indícios de porque os professores aprendem a "tomar decisões isoladas", a agirem sem se comunicar um com o outro, afastando-se, porém, da intimidade emocional, das relações escolares. É muito comum acreditar que "problemas de casa não vem à praça", como se as pessoas pudessem separar o que fazem do que sentem.

Ao longo dos anos essa escola anti-emocional tem contribuído para construção de relações mascaradas, sem que se tenha noção dos impactos negativos não só na formação pessoal, mas também na profissional. Essa mesma escola tem valorizado mais aquele professor "forte", "durão" e contribuído para o distanciamento do professor das atividades docentes, do cotidiano da escola. Muitos são os estudos nos quais os professores se dizem insatisfeitos com o ofício de professor: Lapo e Bueno(2003), Oliveira (2004), Jesus (2004) e Lemos (2009).

É nos cursos de formação inicial ou continuada que estão os professores formadores, muitos deles frutos desta escola anti-emocional. Realizam diversas tarefas, entre as quais o assessoramento, planejamento e execução de projetos, além de toda produção científica envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Geralmente, são mestres e doutores, aos quais lhes são concedidos um *status* maior que o professor da escola básica, seja devido aos espaços em que atuam, sejam pelos salários que lhes são pagos, ainda que se considerem as desigualdades salariais, comparadas às outras categorias profissionais e/ou aos percalços e fracassos da profissão docente.

Espera-se que com a atuação dos professores formadores, aqueles, na condição de "formandos", aprimorem seus conhecimentos, ampliando-se as possibilidades de atuação frente aos desafios que tangem ao desenvolvimento de estratégias capazes de provocar mudanças significativas na comunidade escolar.

Contrariando esse argumento, um estudo realizado por Lima (2014), com professores de Educação de Jovens e Adultos, conclui que a forma como os professores formadores desenvolvem os cursos de formação não envolve e nem desperta interesse dos professores, ainda que contribuam de forma geral, pois seus conteúdos não levam em consideração o mundo vivenciado pelos professores.

Os professores associam suas emoções à promoção do bem-estar, um poderoso mecanismo nos processos de aprendizagem que desempenham função específica na comunicação e interação entre as pessoas, além de orientar a cognição.

O bem-estar implica em ficar bem, satisfação pela sua condição e a do outro. Ajuda a definir nosso estado de satisfação e de humor. O contrário disso pode resultar em processos contínuos de conflito e insatisfação, sejam explícitos ou velados.

Essas condições de estado interno, engendrados por processos físicos ou nas relações de interações com o meio social, podem causar reações que constituem emoções de fundo

(Damásio, 2004), provocando ansiedade, apreensão, bem-estar ou mal-estar, tensão ou descontração.

Além dos estudos de Lima (2014), os professores apontam a necessidade dos cursos de formação docente estarem ancorados nas realidades educacionais das redes de ensino e das escolas, nas experiências específicas de quem exerce a profissão da docência, para terem significado e impactos formativos relevantes (Falssarela, 2004).

Em todos estes estudos remete-se à ideia de que é preciso reinventar a formação docente. Muitos professores encontram-se desmotivados para suas ações no dia-a-dia da sala de aula, vêem a formação docente de forma fragmentada, descontínua e sem conexão com suas atividades pedagógicas, com seus anseios e desejos, especialmente por se tratar de formações gerais, sem considerar as especificidades.

3. A BIOLOGIA DO CONHECER SOBRE A APRENDIZAGEM: A CONCEPÇÃO DE HUMBERTO MATURANA E FRANCISCO VARELA

Para Humberto Maturana e Francisco Varela[1] a vida cotidiana é o espaço do fazer humano. De acordo com eles, quando tentamos responder uma pergunta particular, como por exemplo, "se a formação docente tem levado em consideração as emoções dos professores", estamos propondo uma reformulação da experiência através de outra experiência.

Para que algo se torne uma explicação é preciso que o outro aceite. "Uma explicação é uma reformulação da experiência aceita por um observador" (Maturana, 2001, p. 28). Nesse sentido, "a validade do meu explicar, ou melhor, o caráter explicativo do que eu digo, não depende de mim, mas depende de vocês" (Maturana, 2001, p. 28). Em outras palavras, há 'explicares' diferentes. De fato, há tantos explicares diferentes quantos modos de escutar e aceitar reformulações da experiência. Todavia, a biologia do conhecer tem enfrentado resistências no campo da educação.

Conhecer é fazer e para explicar o fenômeno do conhecer, preciso conhecer o outro, ou ouvir o outro (Maturana, 2001). Todo conhecimento humano não pode ser assinalado fora da linguagem, uma forma particular do ser humano, pois a linguagem é nosso ponto de partida. Assim sendo, nosso aprender ou conhecer surge no acoplamento de nossa corporeidade, com o domínio de nossa fisiologia, ou seja, no modo particular de ser de cada um.

Neste processo, a linguagem tem um duplo papel: um, seria gerar regularidades próprias do acoplamento estrutural social humano, no qual se inclui o fenômeno das identidades pessoais de cada um; outro constitui a dinâmica recursiva, que se define pela rede de conversações da cultura que vivemos. Ao mesmo tempo, "podemos deixar de ser seres humanos de um tipo ou de outro ao mudarmos de cultura" (Maturana, 2001, p. 181).

A linguagem não acontece nos corpos de professores e alunos, mas nas interações corporais e nas mudanças corporais envolvidas nas coordenações consensuais de ações daqueles que estão 'linguajando'. Nesse sentido, estamos, portanto, elaborando reflexões e consciências a respeito de nós mesmos ou de outros. Aprendemos na forma como linguageamos e nos comunicamos um com os outros e as emoções compõem o ato de conhecer. Não se conhece somente na razão.

A aprendizagem é, portanto, fruto da história individual de acoplamento estrutural de um ser vivo. É autopiética porque estamos a todo tempo nos reconstruindo, nos recompondo. *Auto*, do grego, significa próprio, si mesmo, sozinho e *poesis* que significa fazer. Esses termos, quando juntos, indicam que os seres humanos são dinâmicos e produzem conhecimento a partir de seu próprio funcionamento, algo fundamental para entendermos a aprendizagem dentro da biologia do conhecer, para entendermos também a aprendizagem de professores nos processos de formação inicial e continuada e essencial para entender o quanto as emoções têm um valor significativo para os professores em formação.

A perspectiva dos autores sobre aprendizagem entra em contraste com as discussões geralmente predominantes no campo das ciências cognitivas, aquelas em que o cérebro é comparado a um computador, onde a mente é vista como um *software* e o cérebro e o corpo

[1] Humberto Maturana desenvolveu a teoria biológica do conhecimento, na qual apresenta conceitos e noções originais que nos auxiliam diretamente na compreensão de como as pessoas constroem conhecimento ou como elas aprendem. Juntamente com Francisco Varela, criam e aprimoram o conceito de Autopoiese, resgatando questões relacionadas às emoções. Varela dedicou-se a estudar as bases biológicas do conhecimento, investigando os fenômenos cognitivos e especializou-se em consciência. Para ambos, construímos conhecimento sozinhos, na nossa auto-organização, na nossa ontogenia.

como um *hardware*. A mente a que se refere Varela (1999) é aquela encarnada num "cuerpo que esactivo, que se mueve y que interactúa con el mundo" (p. 2).

A ideia de Varela é que para haver uma mente é preciso manipulação e interação ativa com o mundo, manipulação esta "sensoriomotriz". Ou seja, 'a mente não está na cabeça', está "enactivamente encarnada" (Varela, 1999, p. 3). A cognição é algo que produzimos pela manipulação ativa, presente em todo o corpo, havendo, nesse sentido, uma co-determinação interna e externa, dentro e fora do ambiente. A mente não pode ser vista separada do organismo. Portanto, sujeito e mundo são interdependentes.

Logo, nós, seres vivos, somos uma unidade integrada, harmônica, denominada 'mi mismo', 'mi mente' (Varela, 1999, p. 6). Dessa forma, as interações globais são ao mesmo tempo causa e consequência das ações locais ou individuais que ocorrem todo o tempo no corpo.

Nesse sentido, o sujeito do conhecimento existe nas suas interações locais, emergindo um ser global que aprende dentro e fora de seu ambiente, ele está presente no mundo. Sua mente "no es la representación de un determinado estado de cosas; la mente es la producción constante de esta realidad coherente que constituye un mundo, un modo coherente de organizar las transiciones locales-globales" (Varela, 1999, p. 7).

É a atividade interna destas propriedades emergentes que se traduz em mente. Assim, "a percepção é imaginária e a imaginação se baseia na percepção", conclui Varela (1999, p. 7). Outro aspecto diz respeito ao fato de que "el afecto o la emoción está en el origen de lo que hacemos todos los días en nuestro manejo e interacción con el mundo" (Varela, 1999, p.7).

Todavia, as emoções tomam as decisões na nossa vida, ao passo que a razão surge por último e não ao contrário, como antes se imaginava. Um fator emocional pode desencadear um determinado tipo de aprendizagem, um processo que ocorre em frações de segundos e, em termos biológicos, inicialmente se apresenta enraizado nas superfícies sensório-motriz, próximo à espinha dorsal no mesencéfalo, dirigindo-se ao que denominamos sistema límbico no córtex superior.

É nesse sentido que argumentamos uma formação docente comprometida com o cuidado e a escuta ao outro, reconhecendo e compreendendo a importância das emoções nos processos de aprendizagem sem submetê-la a sobreposição da razão.

Pensar a formação docente dentro dessa perspectiva é entender que tanto o professor como o aluno são pessoas que funcionam na sua inteireza com cognição, afeto e movimento, que se afetam reciprocamente e são afetados pelo meio social, cultural e físico, onde vivem. Nesse sentido, professor e professores formadores são complementares e qualquer modificação em um deles interfere no outro e na aprendizagem do outro.

A partir daí ressaltamos a importância que o professor formador tem em compreender as emoções dos professores nos espaços de formação, atento às suas emoções, uma dinâmica que permite o desenvolvimento de relações saudáveis em seus aspectos afetivo, corporal e mental. Uma relação incompatível com a individualidade dos sujeitos, que inibe a compreensão de si e do outro, consequentemente o meio em que se vive e a construção do conhecimento, repercutindo negativamente nas atividades pedagógicas.

4. A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Uma formação docente pensada nos gabinetes de professores formadores ou na Secretaria de Educação Municipal não pode trazer as emoções dos professores ao cerne das discussões. Formação nessa perspectiva tem provocado desmotivação nas ações do dia-a-dia da sala de aula. Torna-se fragmentada, descontínua e sem conexão com suas atividades pedagógicas, especialmente por tratar-se de formações gerais.

As metodologias trabalhadas na formação, ainda que de forma geral, se constituem de uma perspectiva tradicional de educação. É comum alegações de que estas não fornecem elementos para que os problemas intra e extra escolares sejam amenizados. Tais metodologias parecem não envolver e nem despertar interesse dos professores, ainda que contribuam de forma geral, seus conteúdos não levam em consideração o mundo vivenciado pelos professores.

Nesses moldes, o professor não se sente encorajado para articular saberes pedagógicos no dia-a-dia da sala, pois a formação tem negligenciado a aprendizagem desses professores e negado elementos vitais na articulação do conteúdo trabalhado na formação com as atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula.

No entanto, as emoções estão na fonte da aquisição de competências fundamentais para lidar com exigências sociais, que buscam pessoas com disposição para trabalhar em grupo e com capacidade de desenvolverem relações interpessoais saudáveis.

É pensando nas exigências do mundo atual que se propõe a Educação Emocional como eixo norteador dos cursos de formação de professores, um componente fundamental no desenvolvimento de novas relações sociais mais humanizada.

Na concepção de Bisquerra (2000, p. 243), a Educação Emocional (EE) é vista como um "processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potencializar o desenvolvimento emocional como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos os elementos essenciais de desenvolvimento da personalidade integral".

Nesse sentido, propõe-se uma capacitação na qual o professor desenvolva habilidades para lidar melhor com os desafios da vida cotidiana, da sala de aula, tendo em vista o seu próprio bem estar e da escola como um todo.

O desenvolvimento da proposta de EE trabalha a autorregulação como eixo estruturante no parâmetro curricular, cujo entendimento é o de que nosso organismo tem a capacidade inata de assimilar desvios e reconduzi-lo ao estado inicial, buscando o "equilíbrio" entre organismo e ambiente.Todavia, a autorregulação não é algo natural; aprende-se a entender o quê e o quanto alguma situação pode afetar a si mesmo e como ressignificá-la; aprende-se a identificar e significar o que é para si um Estímulo Emocional Competente (EEC), tal como denomina Damásio. O EEC pode estar presente na realidade atual ou ser recuperado da memória. Neste último caso traz à tona imagens que serão espalhadas por todo corpo, uma vez que funcionamos na inteireza. Essa experiência mexe com os sentimentos dos indivíduos, levando-os a, por exemplo, desistir ou continuar nos cursos de formação continuada. Isso significa que o EEC favorece os processos de tomada de decisão de forma positiva ou negativa, a depender de como se ressignifica esta ou aquela emoção.

A proposta de Bisquerra (2000) está ancorada na ideia de aprendizagem ao longo da vida. Tem-se a clareza que não basta uma vez trabalhada a EE, como eixo na formação docente, para se atingir elevados índices de satisfações pessoal e profissional, mas trabalhar a formação nessa perspectiva habilita os professores a lidarem melhor com suas emoções, o que repercute diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Na biologia do conhecer, a escola é configurada como um sistema social. E para haver sistema social é preciso existir recorrência de interações que resultem em coordenação condutal das pessoas que a constituem. Isso pode abrir espaço para as relações de cooperação, as quais, segundo Maturana, estão presentes na constituição dos seres humanos, entretanto, distantes das escolas.

Todo ato educativo depende, em grande parte, do entusiasmo e interesses dos sujeitos participantes pois ocorre, também, na coletividade. Não é o caso dos espaços de formação, caracterizados por uma metodologia desconexa da realidade escolar, que tem ignorado as emoções dos professores, contribuindo para realização dos processos de ensino numa relação dicotômica. Isso implica na separação do ensino da aprendizagem, da teoria da prática, dos professores formadores de professores, da razão e da emoção. E possivelmente aniquila a ação maior do professor: contribuir para a transformação social e o desenvolvimento de seus educandos.

Como Damásio (2004), entende-se que a emoção é um poderoso mecanismo nos processos de aprendizagem e desempenham função na comunicação e interação entre as pessoas, além de orientar a cognição.

O bem-estar implica em ficar bem, satisfação pela sua condição e a do outro. Ajuda a definir nosso estado de satisfação e de humor. O contrário disso pode resultar em processos contínuos de conflitos e insatisfação, sejam explícitos ou velados.

Essas condições de estado interno, engendrados por processos físicos ou nas relações de interações com o meio social podem causar reações que constituem emoções de fundo (Damásio, 2004), provocando ansiedade, apreensão, bem-estar ou mal-estar, tensão ou descontração.

Esses diferentes humores constituem o clima dos espaços de formação docente e tanto podem ser acolhedores como turbulentos. Por isso, a aprendizagem de professores precisa ser compreendida em sentido amplo, numa condição biopsicossocial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As emoções vivenciadas nos cursos de formação podem ser adaptativas ou trazer elementos para que seja possível o desenvolvimento do equilíbrio nas relações intra e interpessoais na escola, quando em seus conteúdos e metodologias são trabalhadas emoções sociais como a empatia, a gratidão e a admiração, por exemplo. Por outro lado, geram estados desadaptativos quando nos cursos se vivenciam a insatisfação e o desprezo pelo mundo dos professores.

Os olhares dispensados para a escola também são devedores de uma política pública que desvaloriza a educação. Salários baixos, condições de trabalho cada vez mais precárias, desvalorização da profissão docente, dentre outros, são indicadores que têm uma materialização física não apenas nas escolas, mas também enraízam comportamentos e sentimentos porque estão no pensamento do professor. Sendo assim, a política educacional não se refere apenas às leis e ações escolares; ela tem o poder de criar consensos, pensamentos, ideologias e formas de conceber o espaço da escola.

A política educacional, por não tratar de forma adequada a formação de professores, insistindo em responder às demandas mercadológicas independentes das necessidades dos professores, tem gerado um discurso que traduz um estado de ânimo negativo e que revela a desesperança com relação à positividade das iniciativas governamentais. Este estado de ânimo corresponde à insatisfação.

É certo que a insatisfação é um termo amplamente usado por professores que frequentam a rede pública de ensino. No entanto, tem escapado o que é essencial diante do reconhecimento de que os docentes estão tomados pela insatisfação: diante de uma situação que é geradora de falta de prazer, sensações e percepções que são ativadas com valorações negativas. Neste caso, a política de formação continuada tem gerado um campo intersubjetivo e consensual de compreensão sobre ela mesma, que pode ser traduzido como a produção/manutenção de um estado permanente de insatisfação.

A questão a ser destacada, neste contexto, é a de que a insatisfação, em termos emocionais, gera a incapacidade empática e a ausência de estados de bom-humor, entusiasmo e confiança. Neste caso, os professores tendem a não estabelecer relações produtivas e harmoniosas com os sujeitos promotores da formação, pois ela passa a constituir, no seu imaginário, um episódio negativo.

REFERÊNCIAS

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.

Casassus, Juan (2009). *Fundamentos da educação emocional.* Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora.

Damásio, A. (2004). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos* (Trad. de Laura Teixeira Motta,). São Paulo: Companhia das Letras.

Falsarella, A. M. (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados.

Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *46*(II), 151-172.

Jesus, S.. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Katálysis, Florianópolis*, *7*(2), 192-202.

Lapo, F. R., & Bueno, B. (2003). Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, *118*, 65-88.

Lemos, J. C. G. (2009). *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Consultado em www.pucsp.br.

Lima, F. A. (2014). *Autopoiese, Enacção e Emoções: desvendando os processos de aprendizagem de professores*. Tese de doutoramento, Universidade Federal da Paraíba. Consultado em www.ce.ufpb.br/ppge.

Maturana, H. (2001), *Cognição, ciência e vida cotidiana* (Org. eTrad. de Cristina Magro e Victor Paredes). Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Maturana, H., & Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento.* Campinas: Editorial Psy.

Varela, F. (1999) *El fenómenos de la Vida. Quatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas.* Consultado em http://www.escuelafranciscovarela.cl/documentos/fenomenodelavida.pdf

335. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONAIS

Solange Castro Schorn[1]

[1]*Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ* (BRASIL), solschorn@gmail.com

Resumo

Apresenta-se subsídios ao resgate da afetividade nas formações docente e discente, compreendendo que ela não se restringe às relações do cotidiano, mas precisa ser um exercício sistemático, ligado às atividades escolares nos mais diversos campos do conhecimento e das relações humanas. Por estar associada ao domínio cognitivo, precisa acompanhar o processo escolar com intencionalidade contribuindo para a constituição de uma pessoa mais solidária, empática, responsável. Assim, conceitos da teoria das emoções são realçados atendendo uma aproximação da constituição das competências socioemocionais relacionadas com a afetividade e as funções mentais superiores levando à compreensão de Educação Integral como Educação Socioemocional. Amparado pela Abordagem Histórico-Cultural, confere nos estudos de Wallon, os prelúdios de uma Educação Socioemocional marcada pela relevância de aspectos afetivos na construção do intelecto, respaldando o discurso contemporâneo que elege o desenvolvimento de competências socioemocionais como possibilidade de uma educação integral de qualidade. O estudo, realizado entre novembro de 2016 e julho de 2017, constitui um trabalho bibliográfico e empírico, de caráter qualitativo, descritivo-exploratório. Teve por finalidade investigar compreensões de coordenadores pedagógicos, brasileiros e portugueses, sobre o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais em contextos educativos. O *corpus* de análise foi construído a partir de uma entrevista semiestruturada e analisados conforme a Análise Textual Discursiva (ATD), compreendidos pela teoria de Vygotsky e Wallon. Conclui-se que os professores procuram trabalhar com o desenvolvimento de competências socioemocionais, mesmo que em ações polarizadas, atendendo uma Educação Socioemocional que reconhece que o conhecimento precisa fazer sentido envolvendo a pessoa na indissociabilidade de seus aspectos cognitivo, afetivo e social.

Palavras-chave: afetividade, educação socioemocional, habilidade socioemocional, contextos educativos.

Abstract

Some contributions are presented to the rescue of affectivity in teacher and student formations, understanding that it is not restricted to the relationships of everyday life, but needs to be a systematic exercise, linked to school activities in the most diverse fields of knowledge and human relations. Because it is associated with the cognitive domain, it must follow the school process intentionally contributing to the constitution of a more supportive, empathetic, responsible person. Thus, concepts of the theory of emotions are highlighted by attending an approximation of the constitution of socio-emotional competences related to affectivity and higher mental functions leading to the understanding of Integral Education as Socioemotional Education. Supported by the Historical-Cultural Approach, based in the studies of Wallon, where it is possible to find the preludes of a socio-emotional education marked by the relevance of affective aspects in the construction of the intellect. This follows the contemporary discourse that elects the development of socio-emotional skills as a possibility of an integral education of quality. The study, conducted between November/2016 and July/2017, is a qualitative, descriptive-exploratory, bibliographic and empirical. The purpose of this study was to investigate the understanding of pedagogical coordinators, Brazilian and Portuguese, on the development of socio-emotional skills and competences in educational contexts. The corpus of analysis was constructed from a semi-structured interview and it was analyzed according to the discursive textual analysis (ATD), influenced by the theory of Vygotsky and Wallon. It is concluded that teachers seek to work with the development of socio-emotional skills, even in polarized actions, attending a socio-emotional

education that recognizes that knowledge needs to make sense involving the person within the inseparability of its cognitive, affective and social aspects.

Keywords: affectivity, socio-emotional education, socio-emotional ability, educational contexts.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente discute-se no país a importância de repensar a Educação oferecida na rede pública de ensino, colocando no centro do debate a questão dos currículos que necessitam de atualização. Isso inclui flexibilidade, temas transversais, foco na aprendizagem do aluno, uso de novas tecnologias, formação pedagógica, desenvolvimento de competências, habilidades cognitivas que possibilitem ao aluno buscar, compreender, organizar e reconstruir informações em contextos que mudam continuamente. Nos últimos anos, diante de novas necessidades sentidas nos contextos educacionais – famílias e instituições escolares –, no rol dessa discussão são colocadas em pauta as competências e habilidades socioemocionais na perspectiva de uma educação integral e de qualidade. Pesquisas e debates (Abed, 2014; IAS, 2016 sobre o tema apontam para uma Educação que contemple competências e habilidades socioemocionais de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com uma educação que produza seres com maior conhecimento e sabedoria para realizar escolhas diante das possibilidades que a vida oferece e, assim, mais sábios e felizes, capazes de responder às exigências educacionais contemporâneas. Portanto, desenvolver competências e habilidades socioemocionais vem se constituindo como a palavra de ordem. Porém, a sociedade, de modo geral, ainda não tem clareza no que realmente implica essa proposta, não havendo uma cultura consolidada. Pode-se compreender como um novo paradigma de pensamento que começa a se construir entre as pessoas envolvidas com Educação no mundo atual. Esse novo pensamento procura contemplar o processo de aprendizagem de forma integral viabilizando a aprendizagem dos conteúdos e a conquista do bem-estar social, como sugerem estudos recentes (Abed 2014; IAS, 2016; Rocha, 2014; Santos & Primi, 2014) que vêm apontando que o desenvolvimento dessas habilidades pode trazer grande benefício para as crianças no processo de aprendizagem, assim como melhorar o relacionamento e o clima educacional. Contudo, entende-se que esse assunto não configura uma novidade na educação, compreendendo que as concepções de competências e habilidades socioemocionais estão presentes na conjuntura escolar desde sempre sob a denominação de afetividade. Para chegar a esse entendimento foi necessário investigar a escola como instituição formadora e socializadora. Assim, entrevistas individuais com coordenadores pedagógicos das redes de ensino, brasileira e portuguesa, foram realizadas, no período de novembro de 2016 a julho de 2017, com o intuito de compreender, nas suas narrativas, como entendem as habilidades socioemocionais e como, em cada contexto, os aspectos afetivos são compreendidos e trabalhados no processo educativo, considerando tratar-se de formadores de professores, o que abre espaço para o reconhecimento de saberes nessa função. A escolha por esses profissionais justifica-se pela experiência profissional, vivência acadêmica, responsabilidade com o corpo docente e diretivo da escola, assim como com os alunos, critérios que os colocam em contato direto com o que se propõe a discutir. Acrescenta-se, ainda, o significativo papel que exercem nas instituições de ensino, ao desempenhar uma função "articuladora, formadora e transformadora" no contexto da escola. Além de fazer a interlocução entre a escola e a comunidade, ocupa o lugar de "mediador entre currículo e professores e, por excelência, o de formador dos professores" (Placco, Almeida, & Souza, 2011, p. 228). Nessa direção, a questão da investigação estendeu-se ao contexto educacional português.

2. CONTEXTOS EDUCATIVOS: FAMÍLIA, ESCOLA E FORMAÇÃO

A instituição escolar, como lugar social da criança e contexto educativo, surge na Idade Média modificando a relação da criança com a família e a sociedade. A educação realizava-se na esfera social, em seu conjunto, pela convivência com os adultos que ensinavam a partir da experiência pessoal. A criança era vista como um pequeno adulto, o que remetia à inexistência da infância no sentido de não haver um reconhecimento dessa fase diferenciada do adulto e com características próprias. Somente quando surge o sentimento de infância, como reconhecimento de um lugar para a criança, é que a sociedade aceita as particularidades infantis, distinguindo-a do adulto. Assim, começa-se a perceber que a criança não estava suficientemente madura para a vida e a escola passou a existir substituindo a aprendizagem como meio de educação. A criança, então, deixou de ser vista como um pequeno adulto e de aprender a vida pelas coisas

que ajudava a fazer, passando a estabelecer outras relações a partir da escolarização (Ariès, 1981.

Com essa nova forma de educação a família passou a dar maior importância aos filhos e aos estudos, expressa no valor atribuído à educação. Tratava-se de um sentimento totalmente novo, uma vez que os pais passaram a se preocupar com os estudos dos filhos acompanhando-os com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX. Enviadas às instituições de ensino, as crianças adquiriram maior sociabilidade sendo-lhes assegurada melhor preparação para a vida. Instaurou-se, então, uma escolaridade obrigatória ocupando um lugar considerável nas preocupações sociopolíticas, sendo a aprendizagem tradicional substituída pela escola, transformada e protegida pela justiça e pela política (Ariès, 1981).

Enfatizou-se, a partir disso, a escolarização obrigatória que se tornou, no movimento histórico, dever do Estado e direito de cidadania ganhando importância social e moral. O ensino tornou-se fundamental e obrigatório para todas as crianças e a escola constituiu-se como um dos contextos educativos e lugar de formação social por excelência. Desse modo, a escola, obra fundamental da sociedade contemporânea e meio peculiar à infância, passou a ter um papel insubstituível na formação humana sendo reconhecida para além da função de ensinar. Como contexto educativo por excelência e lugar social da criança, família e escola são compreendidas, nos pressupostos de Wallon (1979), como meios funcionais de grande responsabilidade no desenvolvimento integral da criança.

3. METODOLOGIA

O estudo constitui um trabalho bibliográfico e empírico, de caráter qualitativo, descritivo-exploratório, fundamentado na teoria Histórico-Cultural, com base em L. S. Vygotsky e Henri Wallon, que reconhecem a relevância da afetividade na constituição e desenvolvimento do sujeito, concebendo-a como o domínio das emoções, dos sentimentos e das vivências sensíveis experenciadas em cada contexto. A parte empírica contou com uma entrevista realizada com professores em função de coordenação pedagógica no sistema escolar. Os procedimentos para a realização das entrevistas foram organizados em quatro etapas respeitando aspectos burocráticos desde o contato com os diretores das escolas para agendamentos, esclarecimentos sobre o estudo, pedidos de autorização e realização das entrevistas.

Os participantes foram coordenadores pedagógicos da Educação Básica de três escolas da rede de ensino da cidade de Ijuí, estado do Rio Grande do Sul/Brasil, uma particular e duas públicas (estadual e municipal); e duas escolas da rede de ensino, uma particular e uma pública, da cidade de Coimbra/Portugal. A escolha por esses profissionais considerou a experiência profissional, vivência acadêmica e o compromisso com o corpo docente, diretivo e discente da escola no que diz respeito à articulação, formação e transformação destes no espaço escolar. A escolha pelas instituições teve como critérios a presença do coordenador pedagógico em tempo integral nas escolas e contemplarem contextos educacionais e espaços sociais diferenciados. Foram entrevistados oito coordenadores pedagógicos com idades entre 36 e 63 anos, tempo de atuação na Educação Básica entre 09 e 40 anos de experiência e tempo de atuação na coordenação variava entre cinco e dez anos. Quanto à formação, dos oito coordenadores, três fizeram o magistério; sete (7) com formação superior em Licenciatura e um (1) Bacharelado. Quanto à titulação, sete (7) coordenadores tinham especialização, três com mestrado e, entre eles, uma doutoranda. As entrevistas foram audiogravadas e, na sequência, transcritas na íntegra e analisadas de acordo com a proposta da Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes & Galiazzi, 2013) alicerçada pela Abordagem Histórico-Cultural – AHC com base em Vygotsky e Wallon. Assim, o *corpus* de análise foi construído a partir de uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas que permitiram aprofundar uma conversa com os participantes contemplando um panorama sobre a dimensão afetiva no campo da Educação. Foram elaboradas nove questões que possibilitaram conhecer o pensamento pedagógico dos docentes, no sentido de produzir reflexões sobre o modo pelo qual as questões afetivas se fazem presentes na escola, como são percebidas pelos professores e de que forma estes podem contribuir para o desenvolvimento socioemocional da criança. Consiste num entendimento importante para refletir sobre a dimensão afetiva nos processos educativos, suas implicações na formação do educando e, sobretudo, os sentidos atribuídos às habilidades socioemocionais.

Seis questões contemplaram a vivência no campo educativo referindo ao modo: como entendem a função da escola e as preocupações atuais da instituição, como as questões afetivas se manifestam no contexto escolar, que aspectos nos processos de ensino e aprendizagem são mais valorizados, como o professor pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional da

criança, como percebem a influência familiar na aprendizagem da criança e que trabalho é oferecido para integrar a família no acompanhamento escolar do filho.

O processo formativo dos professores também foi investigado e as questões concernentes ao estudo visavam compreender: que aspectos foram mais enfatizados como relevantes para a prática docente e como as questões afetivas apareceram e foram contempladas no processo formativo. Este eixo teve como propósito refletir se a formação no magistério anterior poderia ser mais carregada de afetividade do que o que se propõe atualmente ou vice-versa.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

As instituições escolares, de modo geral, seguem, ainda, um ensino tradicional que privilegia os métodos curriculares (Delors, 1998), bem como mantêm um discurso que reconhece a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem. Apesar desse discurso ser recorrente, coordenadores pedagógicos, da rede de ensino brasileira e portuguesa, comentam que as preocupações atuais continuam centradas na transmissão do conhecimento, cabendo ao professor trabalhar de forma diferenciada para modificar essa realidade.

Em que pese a ênfase nas propostas tradicionais de ensino, a ação da escola não pode se restringir apenas à instrução. Ela deve converter-se em um instrumento para o desenvolvimento da criança como ser completo considerando suas potencialidades. Tanto nas escolas brasileiras quanto portuguesas, os coordenadores entendem que a escola tem papel preponderante na formação da criança e, por isso, os professores, como essenciais no processo formativo, devem ter disposição para trabalhar com os alunos atividades que, para além das aprendizagens, possam contribuir para formar sujeitos críticos, criativos, reflexivos e autônomos. Portanto, é preciso estar atento às diversas manifestações dos alunos, uma vez que questões afetivas interferem nos modos de ser, viver e conviver.

A propósito de uma educação mais afetiva que integre conhecimento e emoção como preparação para a vida, os coordenadores afirmam que há uma preocupação presente na instituição escolar e, por isso, procuram trabalhar de forma harmônica os aspectos cognitivos e afetivos considerando a cultura da escola, pois esta é fundamental para o bem-estar das crianças. A identidade da escola, aquilo que ela se compromete a desenvolver como parte interventiva dos processos de aprendizagem, é fundamental. Os coordenadores vêem como importante que todo ensino deva voltar-se, também, para os aspectos afetivos entendendo que, se estes não forem contemplados, a aprendizagem pode ficar comprometida, deixando claro que na prática pedagógica não se deve olhar, exclusivamente, para as habilidades cognitivas. Isso está bem entendido nos aportes teóricos de Vygotsky (1991) e Wallon (1979), que consideram o fator emocional dialeticamente implicado na aprendizagem. Assim, enfatizam que as instituições que atuam primem pelo equilíbrio entre processos afetivos e cognitivos.

Coordenadores pedagógicos, brasileiros e portugueses, têm o mesmo entendimento no que se refere a considerar o afetivo na indissociabilidade com o intelectual. Partindo da experiência docente, da relação com os alunos, das discussões com os colegas e das atividades de formação, enfatizam a necessidade de considerar, nesse rol, os aspectos emocionais entendendo que o compromisso do professor vai além da necessidade de ensinar conteúdos, justificado pela interferência de fatores emocionais. Mas como as questões afetivas se manifestam no contexto escolar? De vários modos, afirmam os coordenadores. Há alunos que reagem de forma mais agressiva, outros mais introvertidos, outros pelo choro ou brincadeira exagerada. A compreensão sobre essas questões passa pelo comportamento, pelas relações com o outro e nos processos de aprendizagem. Assim, o afetivo se desponta de duas formas: nas dificuldades de aprendizagem e nas relações sociais.

Nas escolas brasileiras, particularmente nas públicas, a agressividade aparece como o componente desorganizador que mais chama atenção provocando maiores dificuldades nas relações interpessoais, constatam os coordenadores. O *bulliyng* acontece com menor incidência, uma vez que os alunos são chamados a falar sobre o assunto sendo possível fazer uma intervenção. Com os alunos da educação infantil, as manifestações afetivas também incidem nas relações com o outro e nas produções da criança, seja pelo choro, riso, mordida, empurrão ou pelo carinho, a dança de roda e o brincar junto.

4.1. A influência familiar na aprendizagem da criança

Reconhecendo que a família constitui o primeiro lugar da educação assegurando a transmissão de princípios e valores, bem como a ligação entre o cognitivo e o afetivo, Delors (1998) salienta que um diálogo entre pais e professores é indispensável à qualidade da

aprendizagem das crianças, considerando que o desenvolvimento harmonioso destas sugere uma complementaridade entre educação escolar e familiar tendo um impacto positivo na vida e formação do educando.

As implicações dessa complementaridade no desenvolvimento social, cognitivo e desempenho escolar dos alunos tem sido objeto de interesse de muitos pesquisadores, comentam Dessen e Polonia (2007) ao descreverem essas instâncias, família e escola, como contextos de desenvolvimento humano. Com esse entendimento, realçam a necessidade de envidar esforços para melhorar essa relação. Além disso, ações integradas entre família e escola estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 que, nos artigos 12.º e 13.º, afirma que cabe às instituições de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, a incumbência de "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola" e os docentes, sendo responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem, "devem colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade". Ainda que essa articulação esteja prevista nos marcos legais da educação, para os coordenadores tem sido um grande desafio fazer essa integração. Contudo, são consensuais ao afirmar a importância dessa complementaridade, confirmando que o contexto familiar contribui para o desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com as coordenadoras, há diferenças significativas no processo de aprendizagem das crianças quando as famílias participam da vida escolar, salientando que o interesse dos alunos pelas tarefas escolares torna-se evidente. Há mais motivação para aprender quando percebem que os pais estão comprometidos com a escola, confirmando que o empenho da família no acompanhamento escolar das crianças é um dos mais importantes fatores para a melhoria da aprendizagem. Fevorini (2009), refletindo sobre a relação família-escola, reforça a importância de estabelecer uma parceria entre ambas, afirmando que isso só beneficia e potencializa a aprendizagem escolar. Portanto, enfatiza a autora, comprometer a família no processo de aprendizagem dos filhos pode se revelar uma das possibilidades de melhoria na qualidade de ensino.

Os coordenadores reconhecem que por trabalharem com sujeitos em formação está em suas mãos integrar ações que promovam a participação dos pais na vida escolar das crianças visando seu pleno desenvolvimento e melhor qualidade na educação. Considerando, então, a ação da família como complementar à escola, para que possam trazê-las em parceria, professores e gestores propõem ações que articulem essa integração e promovam maior participação da família na vida escolar do aluno. Proporcionam atividades de formação para os pais com filmes, palestras, debates, levando-os a compreender ao máximo a função da escola e a importância da participação familiar, desenvolvendo ações que mantêm essa colaboração integrando as famílias aos trabalhos da escola.

Nas escolas portuguesas há projetos em que os pais participam falando de suas profissões no contexto da sala de aula, sendo muito importante para as crianças e para os pais, pois estão no contexto da escola experenciando o clima que sustenta os processos de ensino e aprendizagem. Essa participação na vida escolar dos filhos não só enriquece o processo de aprendizagem, como influencia, também, o comportamento. Os coordenadores concordam que as crianças se mostram mais tranquilas, participativas e demonstram melhor relacionamento com os colegas e professores, assim como melhoria no rendimento escolar.

4.2. Aspectos enfatizados no percurso formativo dos coordenadores

Na formação dos coordenadores, os aspectos mais enfatizados, desde o ensino primário, foram os cognitivos, pois vivenciaram uma rigidez de escola centrada nos conteúdos sendo a dimensão afetiva desconsiderada no espaço de ensino e aprendizagem. Nenhum professor obteve preparo no seu processo formativo para o encontro com uma prática mais afetiva. A exigência de preparação didática sustentou a formação inicial permeada por questões técnicas e ênfase no conteúdo. O tema sobre relações humanas e afetividade foi trabalhado superficialmente, levando os professores a encontrarem esse entendimento numa formação que se fez continuada na vivência cotidiana, no percurso da sala de aula, nas reuniões de estudo, nos cursos de formação e, principalmente, nas trocas que se realizam no campo das aprendizagens (Schorn, 2018).

Sobre como os aspectos afetivos foram surgindo ou trabalhados na trajetória acadêmica, todos salientam que não foram contemplados no próprio percurso como não tiveram um componente curricular que abordasse a importância de considerar esses aspectos na formação dos estudantes. Essa preocupação foi aparecendo e sendo compreendida na vivência cotidiana.

Esse aprender nas próprias vivências aponta para aspectos emocionais consolidados na atuação do professor, mas que ainda não estão compreendidos do ponto de vista da sua intencionalidade na formação da criança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor no processo de desenvolvimento socioemocional dos estudantes é crucial, pois a ação pedagógica imbuída de afeto contribui para uma formação mais humana que, na perspectiva de Wallon (1979), corresponde à formação integral da pessoa levando em conta os aspectos cognitivos e afetivos e que, no discurso dos coordenadores, está presente na preocupação com o ensino de princípios, valores e respeito pelo outro.

O sistema de ensino pauta-se, ainda, por uma grande exigência das aprendizagens formais e dos métodos curriculares a que são propostas, dando pouca margem aos professores para desenvolverem aspectos da formação socioemocional. Os professores precisam ter grande disposição para conciliar e equilibrar esses campos e oferecer aos alunos formação intelectual e pessoal, procurando trabalhar para além da mera transmissão de conhecimento, proporcionando ao aluno algo que contribua para torná-lo um adulto mais preparado, inspirando curiosidade, solidariedade, respeito pelo outro, desenvolvendo projetos que possibilitem uma educação mais completa possível onde valores transmitidos sejam trabalhados de modo que façam sentido na vida. Além disso, considera-se, também, que trabalhar com crianças requer sensibilidade do educador. Porém, não basta somente afetividade, é preciso que haja uma formação intelectual para que o professor possa atender as necessidades do seu aluno, pois não há educação afetiva sem conhecimento, sem saberes docentes necessários à constituição do ser professor. A necessidade de formação constante implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e que possibilita o delineamento de novos rumos na prática pedagógica, sendo a pesquisa o princípio que viabiliza esses novos rumos.

Nessa perspectiva, o professor deve investir numa formação contínua pelo estudo e pela pesquisa que lhe permita repensar sua prática docente e, também, ao aluno saber se posicionar como sujeito autônomo e crítico em relação ao contexto em que está inserido. Portanto, os professores, de modo geral, devem privilegiar momentos de estudo e pesquisa, no ensino e na aprendizagem, assim como na formação continuada. Deste modo, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pode ser viabilizado com intencionalidade nos processos escolares, possibilitando um resgate da afetividade nas formações docente e discente, compreendendo que ela não se restringe apenas às relações do cotidiano, mas precisa ser um exercício intencional, sistemático, ligado às atividades escolares nos mais diversos campos do conhecimento e das relações humanas. A afetividade, associada ao cognitivo científico, precisa acompanhar todo o processo escolar, de forma intencional, sistemática e planejada, o que, provavelmente, dará mais consistência ao conhecimento necessário na vida das pessoas, no sentido de ser mais solidário, empático e responsável.

Contudo, compreende-se que os professores, ainda que não tenham maiores esclarecimentos ou formação pautada na Educação Socioemocional, estão procurando trabalhar com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, mesmo que ainda em ações polarizadas. De certo modo, estão atendendo uma Educação Socioemocional que reconhece que o conhecimento precisa fazer sentido envolvendo a pessoa em seus aspectos cognitivo, afetivo e social que são indissociáveis. As contribuições dos professores para o desenvolvimento socioemocional da criança perpassam o processo formativo para se realizar na prática pedagógica, incluindo a parceria família-escola como fundamental para sua efetivação.

REFERÊNCIAS

Abed, A. L. Z. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo: MEC/CNE/UNESCO.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Brasil (2015). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional:* Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Consultado em janeiro, 2017, em http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf.

Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Revista Paidéia*, *17*(36), 21-32. Consultado em agosto, 2017, em www.scielo.br/paideia.

Fevorini, L. B. (2009). *O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório*. Tese de Doutorado – Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Instituto Ayrton Senna (IAS) (2016). *Educação para o Século 21*. Consultado em janeiro, 2017, em http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2016/07/eduLab21-Instituto-Ayrton-Senna_06_2016.pdf.pdf.

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2013). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí.

Placco, V. M. N. S., Almeida. A. L. R., & Souza, V. L. T. (Coord.) (2011). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições* (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC.

Rocha, M. (2014). Competências: a educação caminha para novos rumos. In *Educação para o século 21*. 26/03/2014. Consultado em maio, 2015, em http://educacaosec21.org.br/desenvolver-competencias.

Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar*: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna.

Schorn, S. C. (2018). *Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional*. Tese de Doutorado – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Ijuí: Educação nas Ciências.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Vega.

12. EQUIDADE, INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL

006. O PAPEL DO/A PROFESSOR/A NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Daniela Ferreira[1], Ariana Cosme[2]

[1]CIIE, FPCEUP (PORTUGAL), danielaferreira@fpce.up.pt
[2]CIIE, FPCEUP (PORTUGAL), ariana@fpce.up.pt

Resumo

A presente investigação visa compreender de que forma a ação dos professores contribui para os percursos escolares de crianças e jovens em acolhimento residencial ao abrigo de medidas de promoção e proteção, tendo como referência a democratização das condições de acesso e sucesso à Escola Pública. Este estudo baseia-se num quadro teórico assente em três grandes temáticas: o sistema de acolhimento em Portugal; a Escola enquanto Instituição; e a Educação para Todos. O contexto de investigação integra três agrupamentos da Área Metropolitana do Porto, o que atribui a esta investigação o método estudo de caso múltiplo, enquadrado pelo paradigma fenomenológico-interpretativo e que utiliza como instrumentos de recolha de dados: entrevistas exploratórias, análise documental, entrevistas individuais a diretores, professores, encarregados de educação e representantes das associações de pais, grupos de discussão focalizada a crianças e jovens em acolhimento residencial e ao pessoal não docente, e a observação participante. No que se refere à análise e tratamento de dados será utilizada a análise de conteúdo, sendo que o processo de categorização inerente a esta análise decorre de categorias previamente definidas em função dos objetivos do estudo, bem como de categorias emergentes dos discursos e práticas dos sujeitos. Com este estudo espera-se contribuir para a reflexão dos professores sobre a sua prática com estas crianças e jovens, procurando que a sua ação possa incluir positivamente a diferença.

Palavras-chave: ação dos professores, crianças e jovens em acolhimento residencial, escola, práticas pedagógicas diferenciadas, inclusão.

Abstract

The present research aims to understand how teachers' action contributes to the educational paths of children and young people in residential care under promotion and protection measures, with reference to the democratization of the conditions of access and success to the School Public. This study is based on a theoretical framework based on three main themes: the care system in Portugal; the School as Institution; and Education for All. The research context integrates three groupings of the Metropolitan Area of Porto, which attributes to this investigation the method of a multiple case study, framed by the phenomenological-interpretative paradigm and that uses as data collection instruments exploratory interviews; documentary analysis; individual interviews with principals, teachers, parents and representatives of parents' associations; focus group for children and youth in residential and non-teaching staff; and participant observation. With regard to data analysis and treatment, content analysis will be used, and the categorization process inherent to the analysis will be based on previously defined categories according to the objectives of the study as well as emerging categories of the subjects' discourses and practices. This study hopes to contribute to the teachers' reflection on their practice with these children and young people, seeking that their action can positively include the difference.

Keywords: teachers action, children and young people in residential care, school, differentiated pedagogical practices, inclusion.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1. O acolhimento residencial em Portugal e os seus sujeitos

Emergiu em Portugal, há mais de 100 anos, uma preocupação com a infância e com a defesa e proteção de crianças "em perigo moral, desamparadas ou delinquentes" (LPI, 1911, p. 1317). O Decreto-Lei de 27 de maio de 1911 atenta as défices condições em que viviam muitas crianças e jovens oferecendo-lhes uma tutela "enquanto não [estivessem] aptas a declarar-se emancipadas pelo trabalho e pelas responsabilidades" (LPI,1991,p. 1317. Em 1962, com a aprovação da Organização Tutelar de Menores (OTM), atualizada em 1978, surgem os tribunais tutelares de menores cujo fim se prendia com a sua proteção judiciária através da "aplicação de medidas de proteção, assistência e educação", bem como a defesa dos seus direitos e interesses" (OTM, 1962, p. 512).Em 1999 assiste-se à aprovação de duas novas medidas em Assembleia da República, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, posteriormente alterada para as Leis n.º 31/2003, n.º 145/2015 e n.º 23/2017; e a Lei Tutelar Educativa – Lei n.º 166/99, de 14 de setembro, alterada para a Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro. A aprovação destas veio permitir a distinção do acolhimento e intervenção para com as crianças e jovens. Enquanto que a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo "tem por objeto a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu desenvolvimento integral" (LPCJP, 1999), a Lei Tutelar Educativa aplica-se quando existe "a prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime" (LTE, 1999). É no conjunto de crianças e jovens que a primeira Lei abrange que nos focamos. A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo tem

> por finalidade criar os mecanismos de intervenção necessários para assegurar o desenvolvimento integral das crianças e jovens em perigo, sempre que o seu bem-estar está comprometido ou ameaçado. Esta intervenção abrange a criança ou jovem – a pessoa com menos de 18 anos – e os adultos com menos de 21 anos que solicitem a continuação da intervenção iniciada antes de atingirem a maioridade. (Delgado, 2006, p. 147).

A aplicação da medida de acolhimento residencial, de acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP, 2015), consiste "na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados" (LPCJP, 2015). Em 2017, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP, 2017) alarga o período de proteção até aos 25 anos, "sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional" (LPCJP, 2017), o que apresenta um avanço substancial ao nível da estabilidade para estas crianças e jovens, pois até aos 18 ou 21 anos muitas crianças e jovens não têm os seus percursos de formação concluídos, pelo que a entrada no mercado de trabalho poderia ser precoce.A expressão "crianças e jovens em risco" é muitas vezes utilizada como "sinónimo de crianças ou jovens em dificuldades ou com múltiplos problemas que, em consequência dessa situação, podem ver o seu desenvolvimento normal ou o seu nível de adaptação social seriamente comprometidos" (Fonseca, 2004, p. 12). Aquando do acolhimento, muitas crianças e jovens chegam com uma clara ausência de regras e hábitos e as casas de acolhimento são caracterizadas por modos de funcionar muito específicos, com regras de convivência e rotinas bem definidas. Como podemos perceber, aquando do acolhimento e durante os primeiros tempos, o choque entre a realidade familiar e a realidade da casa de acolhimento pode colocar as crianças ou jovens em situações de stresse e instabilidade. Muitos sentem que "todos podem opinar acerca da sua vida, mas sente[m] que não [são] especia[is] para ninguém, consolidando progressivamente o sentimento de rejeição, vazio e abandono" (Gomes, 2010, p. 173). Paralelamente, algumas crianças e jovens experimentam, pela primeira vez, o cuidado e a preocupação e este misto de sentimentos e preocupações coloca os sujeitos em situações de grande conflitualidade interior. Sem as ferramentas para lidar com estes sentimentos e na ausência de uma figura de referência, as crianças e jovens, em alguns casos, ficam agressivas e direcionam a sua revolta contra os responsáveis das casas de acolhimento. Estas situações refletem sinais da enorme fragilidade que se reflete em sentimentos de impotência, vulnerabilidade e incapacidade perante algumas situações de aprendizagem (Carneiro et al., 2005).

Charlot (2001) centra os seus estudos na procura da resposta ao motivo pelo qual aprendem as crianças e jovens. O autor defende que o ser humano está em constante relação

com aquilo que o rodeia e a relação que estas crianças e jovens estabelecem com os cuidadores pode revelar-se fundamental e estruturante para o seu desenvolvimento, como também pode acontecer na relação entre aluno-professor. O tempo que cada criança e jovem precisa para encontrar na casa de acolhimento um espaço seguro e nos cuidadores a figura de um adulto de referência é muito singular e repleto de testes. Contudo, este é um caminho que permite que muitas crianças e jovens encontrem na casa que os acolheu um lugar onde se sentem seguras. Da mesma forma, estes sentimentos e testes também estão presentes na relação com a Escola. Por norma, o acolhimento de uma criança ou jovem numa casa de acolhimento implica, também, a inscrição numa nova Escola e este é mais um momento de prova, de teste, um teste à Escola e àqueles que lhe pertencem. Entre os pares, as crianças e jovens, com o auxílio dos seus colegas de instituição, vão construindo relações, mas é na figura do professor que procuram acolhimento e reconhecimento.

É usual imputar-se características ao indivíduo relacionadas com o seu envolvimento e motivação na escola, mas mesmo desmotivado um aluno está numa relação com a aprendizagem (Charlot, 2001). Assim, revela-se oportuno pensar sobre o sentido das aprendizagens escolares para as crianças e jovens, pois estas pensam de uma forma radicalmente diferente da forma de pensar no professor e o desafio está no diálogo entre estas duas formas de pensar. Dewey (2007) reflete sobre a diferença existente entre a postura dos alunos dentro e fora da escola, afirmando que “ninguém até hoje explicou por que as crianças fazem tantas perguntas fora da escola (o que incomoda os adultos se forem encorajadas) e têm uma óbvia ausência de curiosidade acerca da matéria das lições” (Dewey, 2007,pp. 142-143). Para este autor, esta reflexão permite compreender o quão afastada a escola e as suas aprendizagens estão do meio onde os problemas aparecem naturalmente.A Escola Pública rege-se por princípios democráticos e é sua função ensinar a todos, não como se de um se tratasse, mas de acordo com as necessidades e especificidades de todos e de cada um. No entanto, aquilo que os dados dos Relatórios de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento demonstram é que os percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial são marcados por elevados números de insucesso escolar, existindo um enorme desfasamento entre as suas idades e os ciclos que frequentam e, mais preocupante ainda, um abandono por parte da Escola à medida que o ciclo progride e o conhecimento se complexifica. Pensar-se a Escola Pública no sentido democrático é acreditar que a Escola pode responder às injustiças sociais. Bourdieu e Passeron e Bernstein alertaram, há quase 50 anos, que o insucesso escolar podia ser explicado a partir da origem socioeconómica dos seus alunos, o que deu origem às teorias do «handicap socioeconómico», ou a partir do capital cultural das suas famílias – «handicap cultural». O termo «handicap» surge como sinónimo das “negativas distâncias simbólicas existentes entre os padrões culturais que formatam a escola e os que caracterizam as diferentes comunidades que a frequentam” (Cortesão & Torres, 2018, p. 12). Hoje, não podemos continuar a alimentar este tipo de conceções. Hoje emerge a necessidade de se reconhecer que “a «culpa» já não é, de forma simplista, só atribuída ao aluno, menos inteligente, menos trabalhador, e/ou ao *handicap* socioeconómico deste. Admite-se agora que os mecanismos geradores de insucesso têm muito a ver também com a própria escola que, ignorando o respeito pelo pluralismo cultural e pela multiplicidade dos saberes individuais de que os alunos são portadores não oferece às crianças e jovens as condições para uma aprendizagem de sucesso” (Cortesão & Torres, 2018, p. 12). Assim, com base no potencial emancipador do Professor, acreditamos que este pode ajudar a resgatar a Escola Democrática e o seu sentido para estas crianças e jovens.

1.2. Da escola à educação para todos

Cortesão (1998) afirma que a escola, com o passar do tempo, tem sido

> confrontada com dificuldades que têm vindo a desafiar a sua capacidade de resposta a múltiplas exigências que lhe são feitas por diferentes contextos e entidades com ela relacionadas. De entre outras poderão referir-se dois tipos destas dificuldades: as decorrentes do *crescente número de alunos* que, em relação com necessidades do fenómeno de modernização, têm vindo a acorrer à escola, num processo de lenta consolidação da chamada escola de massas; as relacionadas com a (também crescente) *heterogeneidade* dos alunos, heterogeneidade essa decorrente de ser também cada vez mais alargado o leque social de recrutamento desses alunos. (Cortesão, 1998, p. 39)

São vários os autores que se dedicam à reflexão sobre o que é uma escola democrática. Dewey (2007) defende que a criação das escolas públicas é um dos verdadeiros exemplos da democracia e que "cabe ao meio escolar equilibrar os vários elementos do ambiente social e assegurar-se de que cada indivíduo tem uma oportunidade de fugir às limitações do grupo social no qual nasceu e de estar em contacto com um ambiente mais vasto" (p. 36). Comprometida com o projeto de democratização, a Escola deve saber lidar com a diferença e a diversidade de sujeitos que nela atuam, sendo no "cruzamento entre estas diferenças culturais, entre as diferentes formas de lidar com a diferença, que se revela fundamental o professor na sala de aula" (Stoer, 1998, p. 17). A Escola tem como finalidade a "apropriação, por parte dos alunos, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social" (Trindade & Cosme, 2010, p. 27). Desta forma, o ato de ensinar não pode ser dissociado do ato de aprender. Freire (1996) defende que "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa" (p. 12) e, por esta razão, o ato de ensinar não pode ser equiparado à transferência de conhecimento de um professor para o aluno. Pelo contrário, ensinar é "criar as possibilidades para a produção ou reconstrução [do conhecimento] (Freire, 1996, p.12).

Em 1990 a UNESCO aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que assenta nos pressupostos-base de que a toda criança ou jovem deve satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem através de um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

Em 1994 a Declaração de Salamanca (1994) reitera que as "escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras" (UNESCO, 1994, p. 6). Assim, e decorrente da diversidade de sujeitos e de possibilidades, a escola que se quer democrática deve ser, antes de mais, inclusiva.

Uma escola inclusiva é uma escola que desenvolve estratégias no sentido de "alcançar uma genuína igualdade de oportunidades" (UNESCO, 1994, p. 11) através da resposta positiva "à diversidade dos alunos e [do] olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem" (UNESCO, 2005, p. 9). Esta é uma escola interessada em "aceitar a diversidade; beneficiar todos os alunos e não apenas os excluídos; admitir na escola as crianças que se possam sentir excluídas; [bem como] promover igual acesso à educação ou tomar algumas medidas para certos grupos de crianças sem as excluir" (UNESCO, 2005, p. 12).

A diferenciação pedagógica surge com um pilar estruturante de uma escola inclusiva através da forma como a diferença é trabalhada pela escola. É consensual que todas as crianças e jovens são diferentes e aquilo que têm em comum é o facto de serem heterogéneas. Por esta razão, todos apresentam diferentes interesses, níveis de desenvolvimento, ritmos e culturas e a diferenciação pedagógica reside na forma como a todos, e a cada um, é possível dar uma resposta diferente e em como de diferentes formas, diferentes indivíduos podem realizar a mesma atividade (Cabral, 2016; Nunes, 2016; Silva, 2011). Trindade e Cosme (2010) consideram a diferenciação pedagógica como o resultado "de uma atividade pedagógica que se define como um processo de comunicação, no âmbito do qual os professores assumem (…) o papel de interlocutores qualificados" (p. 69). Perrenoud (2004) entende que se diferencia quando se coloca "cada aluno, sempre que possível, em uma situação de aprendizagem ótima. Uma situação ótima tem sentido, é mobilizadora e, ao mesmo tempo, adaptada ao nível do aprendiz" (p. 19).

A Escola e/ou a sala de aula são lugares heterogéneos e é a aceitação dessa diversidade que permite "o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e através das capacidades que cada membro desse grupo tem" (Cadima, Gregório & Pires, 1997, p.14). À luz da diferenciação pedagógica, "cada aluno é um caso específico, com o seu próprio ritmo, dependente das [suas] características individuais (…), das suas expectativas quanto ao presente e ao futuro, da simpatia pelos professores e do interesse que encontram nos conteúdos programáticos" (Duarte, 2000, pp. 108-109). Perante isto, qual é o papel do professor? Cabe ao professor criar um ambiente securizante que reconheça o aluno como um sujeito detentor de um "determinado património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades" (Cadima et al., 1997, p. 14). Neste paradigma, a sua postura na sala de aula é de abertura face às "indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, a um ser crítico e inquiridor" (Freire, 1992, p. 27). Nesta relação aberta ao

conhecimento, professor e aluno assumem-se como “epistemologicamente curiosos” (Freire, 1992,, p. 52).

2. PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

As crianças e jovens em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção, constituem, segundo os Relatórios de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens (CASA) de 2014, 2015, 2016 e 2017, um dos públicos mais vulneráveis da Escola Pública. Os dados recolhidos pela Segurança Social Portuguesa demonstram que a relação entre a idade destas crianças e jovens e o ciclo que frequentam continua muito desfasada, assistindo-se a um aumento da percentagem dos números de insucesso escolar à medida que o ciclo avança.

Na tabela que se segue é possível observar a relação entre a idade e o número de crianças e jovens em função do ciclo que frequentam. Destacamos as idades das crianças e jovens que, em regra, correspondem ao ciclo que frequentam.

Tabela 1. Relação da Idade das Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial em função do Ciclo Escolar que frequentam

Ciclo	Idade	N.º de Crianças e Jovens				
		2014	2015	2016	2017	2016 → 2017
1.º Ciclo	04 – 05 anos	-	-	5 = 0,5%	2 = 0,2%	diminuição
	06 – 09 anos	-	-	**693 = 64,2%**	**632 = 65,1%**	**Aumento**
	10 – 11 anos	274 = 40,8%	313 = 46,2%	282 = 26,1%	235 = 24,2%	diminuição
	12 – 14 anos	75 = 6%	81 = 4,6%	72 = 6,8%	65 = 6,7%	diminuição
	15 – 17 anos	30 = 1%	32 = 1%	21 = 1,9%	26 = 2,7	Aumento
	18 – 20 anos	-	-	6 = 0,6%	11 = 0,1%	diminuição
2.º Ciclo	06 – 09 anos	-	-	4 = 0,3%	8 = 0,7%	Aumento
	10 – 11 anos	-	-	**228 = 19,1%**	**253 = 22%**	**Aumento**
	12 – 14 anos	237 = 31%	600 = 34,5%	645 = 54,1%	576 = 50%	diminuição
	15 – 17 anos	364 = 12%	246 = 14%	293 = 24,6%	300 = 26,1%	Aumento
	18 – 20 anos	-	-	22 = 1,8%	14 = 1,2%	diminuição
3.º Ciclo	10 – 11 anos	-	-	13 = 0,6%	4 = 0,2%	diminuição
	12 – 14 anos	-	-	**697 = 32%**	**718 = 31,7%**	diminuição
	15 – 17 anos	1575 = 53%	2284 = 74%	1321 = 60,7%	1408 = 62,1%	Aumento
	18 – 20 anos	-	-	144 = 6,6%	136 = 6%	diminuição

Fonte: Instituto da Segurança Social, I.P. (2014, 2015, 2016, 2017)

Acreditamos que a Escola Pública deve incluir toda e qualquer criança ou jovem organizando-se de modo a garantir, para todos, efetivas condições de acesso e sucesso. Contudo, os dados revelam que estas crianças e jovens, à medida que o ciclo avança e o conhecimento se diversifica e complexifica. vão ficando para trás. Os dados dos dois últimos anos permitem uma análise mais contextualizada da sua situação escolar. Se no 1.º ciclo existe uma elevada percentagem de alunos que se encontram enquadrados dentro do seu ciclo, o mesmo já não se verifica no 2.º e 3.º ciclos, em que há uma inversão dessa tendência. Importa salientar, todavia, que no 2.º ciclo assiste-se a um aumento da percentagem de alunos com 10

e 11 anos e uma diminuição de alunos com idades entre os 12 e os 14 anos, o que pode ser um bom indicador. Porém, no 3.º ciclo, a percentagem de crianças e jovens com 12 e 14 anos sofreu uma diminuição, enquanto que se verifica o oposto nos jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

3. METODOLOGIA

Com este estudo pretende-se *compreender de que forma o professor, através da sua prática pedagógica, contribui para a inclusão de crianças e jovens em acolhimento residencial ao abrigo de medidas de promoção e proteção.* Decorrentes deste, surgem os objetivos específicos, sendo eles: (i) analisar e caracterizar os objetivos das Direções dos Agrupamentos face aos percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial; (ii) analisar e caracterizar as estratégias de atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; (iii) problematizar a ação dos docentes na relação com as crianças e jovens em acolhimento residencial; (iv) discutir as práticas pedagógicas diferenciadas como possibilidade de democratização da Escola; (v) compreender como é que as crianças e jovens em acolhimento residencial percecionam o atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; (vi) compreender como é que os encarregados de educação institucionais das crianças e jovens em acolhimento residencial percecionam o atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; (vii) compreender de que forma os representantes das associações de pais percecionam as crianças e jovens em acolhimento residencial; (viii) compreender de que forma o pessoal não docente perceciona e se relaciona com as crianças e jovens em acolhimento residencial.

A presente investigação envolve três agrupamentos da Área Metropolitana do Porto, selecionados tendo em conta o número de *habitantes de cada concelho*; e o *número de instituições por concelho.* Desta recolha, surgiram os concelhos de Vila Nova de Gaia (302 295 habitantes e 7 IPSS), Porto (237 591 habitantes e 24 IPSS), Matosinhos (175 478 habitantes e 4 IPSS). A seleção dos agrupamentos de escolas teve como critério único a diversidade de crianças e jovens provenientes de diferentes casas de acolhimento.Os sujeitos que participam no projeto de investigação são os diretores dos agrupamentos, os professores que contactam com estas crianças e jovens em contexto de sala de aula; o pessoal não docente, os representantes das associações de pais, os encarregados de educação das casas de acolhimento, bem como as crianças e jovens em acolhimento residencial. Assim, pretendemos perceber os diferentes pontos de vista de cada um dos envolvidos na comunidade escolar e a visão das crianças e jovens relativamente aos seus percursos e ao papel da ação dos professores.

4. DESENHO METODOLÓGICO

A presente investigação tem como preocupação central a perceção das subjetividades dos sujeitos, ou seja, das perceções dos sujeitos em função da realidade em que vivem. Desta forma, defende-se uma epistemologia antipositivista assente no pressuposto de que sendo o mundo social relativista, este só pode ser compreendido tendo em conta as perceções dos sujeitos que nela participam, o que caracteriza a investigação das ciências sociais como sendo subjetiva (Afonso, 2005). Fruto desta linha de pensamento, Morgado (2012) defende que “a investigação produzida no âmbito deste paradigma privilegia o recurso a estratégias metodológicas de índole qualitativa e participativa, sendo essenciais os procedimentos hermenêuticos e a tentativa de compreensão da realidade tal como é vivida pelos sujeitos” (p. 42).

O estudo de caso, enquanto método de investigação, permite “deslindar, examinar e compreender de forma holística e no contexto em que ocorrem determinados fenómenos, acontecimentos e/ou situações mais complexas” (Morgado, 2012, p. 8). Por esta razão, este método de investigação está, normalmente, associado a variadas técnicas de recolha de dados “que permitam ao investigador apropriar-se das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto” (Morgado, 2012, p. 59).

Neste estudo, a análise documental revela-se pertinente por permitir a recolha e a verificação de dados, sendo que se revelou crucial para a construção da problemática o uso de entrevistas exploratórias a pessoas de interesse. Por sua vez, as entrevistas possibilitam a compreensão dos significados e perceções dos sujeitos face ao tema em estudo, enquanto os

grupos de discussão focalizada permitem a recolha de opiniões distintas sobre o mesmo tema num espaço e discussão caracterizada pelas relações entre os sujeitos. A observação participante, pela sua presença participativa no terreno, permite percecionar as relações e subjetividades, bem como compreender o mundo dos sujeitos a partir da relação direta construída com os mesmos.

Apresentamos, de seguida, uma tabela ilustrativa das técnicas de recolha de dados em função dos participantes e dos objetivos a aferir e onde é possível observar a preferência por instrumentos de cariz qualitativo. Esta opção prende-se com o facto "do grande objetivo do estudo ser a compreensão da situação a ser investigada pela perspetiva dos participantes" (Hancock & Algozzine, 2006, p. 8)[1].

Tabela 2. Relação das técnicas de recolha de dados em função dos participantes e dos objetivos a aferir

Instrumentos de Recolha de Dados	Participantes	Objetivos
Entrevistas Exploratórias	Investigadores especializados Testemunhas privilegiadas Professor	Auxiliar a construção da problemática; Permitir a reflexão sobre o caso a investigar; Contribuir para a descoberta de novos aspetos que inicialmente não estavam contemplados na investigação.
Análise Documental	Percursos das crianças e jovens em acolhimento residencial Documentos Legais: LPI (1911); LPCJP (1999; 2003; 2015; 2017); LTE (1999, 2015); UNESCO (1990; 1994; 2005); CASA (2014, 2015, 2016, 2017); LBSE (2005)	Auxiliar a construção da problemática; Analisar aos percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial a partir da análise estatística desses dados; Analisar o que legalmente está contemplado para estas crianças e jovens ao nível da casa de acolhimento, da escola e da ação dos professores.
Entrevistas	Diretores de Agrupamentos Professores Encarregados de Educação Representantes das Associações de Pais	Caracterizar e analisar a ação das Direções dos Agrupamentos face aos percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial; Caracterizar e analisar as estratégias de atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; Problematizar a ação dos docentes na relação com as crianças e jovens em acolhimento residencial; Compreender como é que os encarregados de educação das crianças e jovens em acolhimento residencial percecionam o atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; Compreender de que forma os representantes das associações de pais percecionam as crianças e jovens em acolhimento residencial.
Grupos de Discussão Focalizada	Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial Pessoal não Docente	Compreender como é que as crianças e jovens em acolhimento residencial percecionam o atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; Compreender de que forma o pessoal não docente perceciona e se relaciona com as crianças e jovens em acolhimento residencial.
Observação Participante	Agrupamentos	Captar os comportamentos dos professores no momento em que eles se produzem em contexto de sala de aula.

Fonte: Autora

[1] Traduzido de "the goal is to understand the situation under investigation primarily from the participants' (…) perspective" (Hancock & Algozzine, 2006, p. 8).

Assim, nesta linha de investigação onde é central a perceção das subjetividades, surge a análise de conteúdo como a técnica de tratamento e análise de dados mais indicada pela possibilidade de descobrir os significados subjetivos dos sujeitos, sendo esta descoberta condicionada pela nossa interpretação. O processo de categorização inerente à análise de conteúdo será orientado segundo categorias previamente definidas, que surgem a partir dos objetivos do projeto, bem como categorias emergentes dos discursos dos sujeitos e outras informações resultantes da observação participante.

A validade e fiabilidade do estudo serão asseguradas pela triangulação das fontes de dados, bem como pela triangulação metodológica que, no estudo de caso, está geralmente associada à análise documental, entrevista e observação (Stake, 2012). Paralelamente, está contemplada a "verificação pelos intervenientes" (Stake, 2012, p. 128), isto é, após a recolha dos dados diretamente relacionados com os sujeitos, os mesmos serão devolvidos para que estes tenham a oportunidade de os reler e/ou modificar.

5. ALGUMAS CONCLUSÕES PRÉVIAS E INTENÇÕES

Este estudo espera poder contribuir para a reflexão dos professores sobre a sua ação profissional com crianças e jovens em acolhimento residencial, procurando que dela possa resultar a inclusão e o sucesso escolar por via da discriminação positiva da diferença. Acreditamos que a ação educativa deve assentar na relação dialógica entre aluno, professor e conteúdos curriculares, onde "a centralidade do aluno implica que o professor adquira um protagonismo pedagógico inédito e o ato de aprender conduza à reconceptualização do ato de ensinar" (Trindade & Cosme, 2004, p. 84).

São os professores que suscitam influências e referências nos percursos educativos destas crianças e jovens, mas também os obstáculos e dificuldades de se sentirem parte de um processo que deveria ser "bem-sucedido". Reconhecendo que a sociedade é hoje mais complexa, heterogénea e desafiante, entendemos que ao professor atribuem-se responsabilidades em áreas que lhe são pouco familiares e, decorrente deste facto, este vê-se incapaz de assumir as suas funções e de responder aos novos desafios.

Hoje pede-se à Escola e ao Professor que lidem com estas diferenças e salvem a humanidade, ignorando todas as outras variáveis. Os comportamentos dos jovens são marcados por atitudes mais irreverentes e menos conformistas, com interesses divididos numa multiplicidade de outras coisas. Paralelamente, muitos deles manifestam uma relação com a escola de insatisfação já que "os seus saberes e sobretudo os seus interesses não são aqueles que o sistema considera fundamentais ou mesmo até os aceitáveis. Acontece que muitos jovens rejeitam abertamente tudo o que encontram na escola" (Cortesão, 2002, p. 258).

Conscientes de que a Escola e o Professor não podem tudo, acreditamos que podem alguma coisa. Como agentes de mudança e transformação através do seu potencial de mobilização, é possível que muitos professores possam contribuir para fazer a diferença para aqueles que são diferentes e aos quais o simples e linear cumprimento do currículo não é uma opção. A este professor, aos professores em geral, pede-se que trabalhem em parceria com os seus alunos de modo a que estes possam desenvolver "capacidades a propósito de situações que correspondam ao tratamento de problemas e sejam ou se tornem para eles significativas e importantes" (Cortesão, 2002, p. 260). Ao conciliar o trabalho dos conteúdos curriculares com o desenvolvimento de competências sociais e críticas, o professor torna-se insubstituível e será sempre mais, quanto mais a relação de afeto com os alunos estiver presente e for potenciadora de aprendizagens. Esta relação com o aluno deve servir de estímulo ao seu crescimento ao mesmo tempo que o torna capaz de resolver problemas do seu dia-a-dia (Cortesão, 2002).

Em suma, com este projeto de investigação, pretende-se observar, analisar, refletir e caracterizar a ação dos professores vendo nesta ação uma possibilidade, ainda que não isolada, de contribuir para o processo de democratização das condições de sucesso escolar das crianças e jovens que frequentam a Escola Pública.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J. Alves (Eds.), *Professores e escola: Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Editora. Retirado de: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Professores%20e%20Escolas.pdf

Cadima, A., Gregório, C., & Pires, T. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carneiro, R., Brito, A., Carvalho, A., Sampaio, D., Rocha, D., Gomes-Pedro, J. … Almeida, Leandro (2005). *Casa Pia de Lisboa: um projeto de esperança: As estratégias de acolhimento das crianças em risco*. Cascais: Principia.

Charlot, B. (2001). *Os Jovens e o saber: Perspetivas mundiais*. Porto: Artmed Editora.

Cortesão, L., & Torres, M. A. (2018). *Apesar de tudo… Que podemos nós, Professores, fazer?*. Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, L. (1998). A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica. In Maria Azevedo (Eds.), *Pensar a escola, construir projetos: fórum de projetos educativos de Vale de Campanhã* (pp. 37-46). Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã

Cortesão, L. (2002). Escola em Crise?. In G. Amaro (Ed.), *Educação para os direitos humanos: Atas do encontro internacional* (pp. 257-260). Lisboa: Encontro Internacional "Educação para os Direitos Humanos".

Decreto-Lei n.º 44288, de 20 de abril de 1962. *Organização Tutelar de Menores. Diário da República n.º 89 – I Série*. Retirado de https://dre.pt/application/conteudo/322682

Hancock, D.R. and Algozzine, R. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.

Lei de Proteção à Infância, de 27 de maio de 1911. Retirado de http://www.cnpcjr.pt/downloads/LEI_DE_PROTECCAO_INFANCIA_27.05.1911.pdf

Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro.. *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Diário da República n.º 175 – 1.ª Série*. Retirado de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?tabela=leis&nid=2426&pagina=1&ficha=1

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Diário da República n.º 204 – I Série A*. Retirado de http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/JCA_MA_21517.pdf

Lei n.º 166/99, de 14 de setembro. *Lei Tutelar Educativa. Diário da República n.º 215 – I Série A*. Retirado de https://dre.pt/application/file/a/570599

Lei n.º 23/2017, de 23 de maio.. *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Diário da República n.º 99 – 1.ª Série*. Retirado de http://www.aenfermagemeasleis.pt/2017/05/23/alteracao-a-lei-de-protecao-de-criancas-e-jovens-em-perigo-alarga-o-periodo-de-protecao-ate-aos-25-anos/

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: na área das necessidades educativas especiais. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf

UNESCO (2005). Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf

165. COMUNICAÇÃO ENTRE UMA EDUCADORA E CRIANÇAS ABRANGIDAS PELA INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA

Paula Carvalho[1], António Guerreiro[2]

[1]Agrupamento de Escolas D. Afonso III, Faro (PORTUGAL), pcscarvalho@sapo.pt
[2]ESEC, Universidade do Algarve (PORTUGAL), aguerrei@ualg.pt

Resumo

A Intervenção Precoce na Infância é uma resposta social a um grupo de crianças que apresentem riscos ambientais ou biológicos no seu desenvolvimento pessoal e social. A intervenção precoce pressupõe o uso de vários recursos, ao nível da saúde, da educação, da segurança social e da comunidade, numa perspetiva transdisciplinar em que o foco é a criança e a sua família. A forma como a comunicação é entendida na interação entre o educador e a criança influencia o modo como a construção do conhecimento é entendida no processo de aprendizagem. A comunicação como interação social rejeita a linearidade da passagem de informação e exige uma participação ativa de todos os intervenientes no processo comunicativo. Este estudo compreende as interações comunicativas entre uma educadora e duas crianças, abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância, no contexto natural das crianças, casa dos familiares. O estudo assume uma natureza descritiva e interpretativa, incidindo na análise das interações verbais, num contexto de intervenção individualizada, entre a educadora e duas crianças, com vista à discussão das práticas comunicativas. A análise de conteúdo compreende a recolha das interações mais significativas e a sua análise através da descrição e reflexão tendo por base as perspetivas teóricas da comunicação. Os resultados remetem para a importância do educador na construção das interações com as crianças, nomeadamente na escuta destas, estimulando a discussão e a linguagem argumentativa, e na gestão do tempo necessário para cada criança resolver os problemas.

Palavras-chave: Intervenção Precoce na Infância, interação social, intervenção educativa.

Abstract

Early Intervention Procedure in childhooh is a social response to a group of children who present environmental or biological risks in their personal and social development. Early intervention presupposes the use of various resources, at the level of health, education, social Security and the community, in a transdisciplinary perspective in which the focus is on the child and his/her family. The way communication is understood in the interaction between the educator and the child influences the way the knowledge construction is understood in the learning process. Communication as a social interaction rejects the linearity of the passage of information and requires an active participation of all stakeholders in the communicative process. This study comprises the communicative interactions between an educator and two children, covered by early childhood intervention, in the natural context of children, home of family members. The study assumes a descriptive and interpretive nature, focusing on the analysis of verbal interactions, in a context of individualized intervention, between the educator and two children, with a view to discussing the communicative practices. Content analysis comprises the collection of the most significant interactions and their analysis through description and reflection based on the theoretical perspectives of communication. The results refer to the importance of the educator in the construction of interactions with children, namely, in listening to these, stimulating discussion and argumentative language, and in the management of the time required for each child to solve the problems.

Keywords: Early Intervention Procedure; interaction; educational intervention.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A realidade educativa reveste-se de grande complexidade e este estudo é o resultado de diversas reflexões e questionamentos ao longo da atividade profissional da primeira autora como docente de Intervenção Precoce na Infância que intervém com crianças com necessidades educativas especiais, na procura constante de adequar as suas estratégias educativas às necessidades das crianças.

1.1. Intervenção Precoce na Infância

A Intervenção Precoce na Infância tem um enquadramento teórico baseado no direito que todos os seres humanos têm a uma plena participação na sociedade. O conceito pode ser definido como:

> Um conjunto de serviços/recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, que são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, incluindo qualquer ação realizada quando a criança necessita de apoio especializado para: i) assegurar e incrementar o seu desenvolvimento; ii) fortalecer as auto competências da família; e iii) promover a sua inclusão social. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005, p. 17)

De acordo com o mesmo documento, a Intervenção Precoce na Infância emerge de estudos recentes que defendem a intervenção das diversas áreas como a saúde, a educação e as ciências sociais de modo transdisciplinar, focando a intervenção não diretamente na criança, mas, fundamentalmente, na família e nos contextos em que a criança interage, como a creche, o jardim-de-infância, inclusivamente, a família próxima, a família alargada ou a ama, colocando em destaque a importância das interações sociais. Em outubro de 2009, o Decreto-Lei n.º 281 de 6 de outubro de 2009, cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) que define, no seu artigo 3.º, a Intervenção Precoce na Infância como:

> a) conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social; b) risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo – qualquer risco de alteração, ou alteração, que limite o normal desenvolvimento da criança e a sua participação, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios, consoante a idade e o contexto social; c) risco grave de atraso de desenvolvimento – a verificação de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança.

O artigo 2.º, do mesmo Decreto-Lei, define o âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância como abrangendo:

> As crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limita a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias.

São os seus objetivos:

> a) assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de Intervenção Precoce na Infância em todo o território nacional; b) detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; c) intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; d) apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; e) envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.

A Intervenção Precoce na Infância é uma resposta social a um grupo de crianças, dos 0 (zero) aos 6 anos, que apresentem riscos no seu desenvolvimento, como risco ambiental ou biológico e suas famílias. A intervenção pressupõe o uso de vários recursos, ao nível da saúde, educação e segurança social, e outros da comunidade, numa perspetiva transdisciplinar em que o foco é a criança e a sua família.

1.2. Comunicação como interação

A comunicação, como estudo, começou como um processo linear que pressupõe a existência de uma fonte de informação e um transmissor que permite o envio de um sinal a ser recebido por um recetor. Durante a transmissão pode ocorrer uma interferência, o ruído, a qual pode dificultar a receção do sinal pelo recetor. Monteiro, Caetano, Marques e Lourenço (2012) criticam a perspetiva linear e rígida em que os diversos componentes, identificados no processo comunicativo deste modelo, são organizados. Acrescentam ainda que a problemática dos modelos que analisam os processos comunicativos assenta em duas questões: i) a simplificação do processo *versus* a sua complexificação e ii) a acumulação do conhecimento *versus* a capacidade de racionalizar sobre essa acumulação. Em contraditório, de acordo com Guerreiro, Ferreira, Menezes e Martinho (2015), a comunicação pode ser entendida como uma interação em que os participantes se influenciam e interagem de forma complexa numa procura de entendimentos comuns, ou seja, como uma partilha de significados.

Nesta perspetiva, Edwards e Wetgate (1994) salientam que, uma vez que os factos relativos à educação são construídos em interação, é necessário estudar essa mesma interação em contextos educacionais. Os autores acrescentam que, considerando que os factos mais relevantes a estudar são os que constituem interação e que o acesso a estes factos é mais facilmente conseguido através da linguagem na sala de aula, esta é assim considerada como uma vital evidência para estudo. Estas interações que se realizam nas atividades do dia-a-dia permitem à criança construir a sua visão do mundo. A comunicação acontece em situações com significado para a criança, em que esta se assume como um elemento ativo na relação com o outro. O interacionismo social enfatiza a natureza dinâmica entre o professor, o aluno e as tarefas, e perspetiva a aprendizagem como surgindo das interações com os outros.

Bitti e Zani (1997) defendem que a criança antes de adquirir linguagem possui capacidade comunicativa, pois é capaz de comunicar de forma não-verbal. Estas formas pré-verbais de comunicar estabelecem os fundamentos para a aquisição da linguagem oral, havendo continuidade entre a comunicação não-verbal e a verbal. A comunicação não-verbal não perde importância conforme a criança, gradualmente, adquire linguagem:

> Quando entre o adulto e a criança se instaura uma relação estruturada, com subdivisão de tarefas, alternância de vezes, complementaridade de papéis e regras e convenções por ambos reconhecidas, estamos perante um sistema de comunicação propriamente dito, anterior à linguagem, mas que tem as suas características estruturais. (Bitti & Zani, 1997, p. 207)

Os mesmos autores enfatizam o papel importante do adulto no estímulo à criança e na interpretação dos seus comportamentos, referindo que, entre o adulto e a criança, se observa uma relação circular permitindo uma adaptação e influências graduais e mútuas, salientando o carácter evolutivo e particular desta relação. De acordo com Bitti e Zani (1997), poderemos elencar as características elementares do comportamento interpessoal: i) reciprocidade; ii) troca de estímulos; e iii) construção de sequências de interação, de modo coordenado. Assim, há uma alternância de papéis entre o adulto e a criança, pois ambos podem assumir o papel mais ativo (aquele que envia a mensagem) ou passivo (aquele que recebe a mensagem). Esta alternância de papéis, nas relações interpessoais, que se assume como intencional e bilateral, é essencial na comunicação humana.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A pertinência deste estudo prende-se com o possibilitar do aprofundamento e a partilha de conhecimentos na área da educação, mais especificamente da Educação Especial e da Intervenção Precoce na Infância, numa lógica de investigação sobre a própria prática.

2.1. *Design* de investigação

A epistemologia hermenêutica na investigação educacional e social tem o seu foco em práticas sociais, assumindo que todas as ações humanas são cheias de sentido e devem ser interpretadas e compreendidas no contexto das práticas sociais:

> Investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações das interpretações – a dupla hermenêutica em ação. Além de parciais e perspetivadas as interpretações são circulares. (…) A produção do conhecimento é assim concebida como um processo circular, iterativo e em espiral, não linear e cumulativo como retratado na epistemologia positivista. (Coutinho, 2011, p. 17)

Também Silva e Pinto (1987) referem que "o conhecimento não é um estado, mas sim um processo – processoh complexo do Homem ao meio envolvente, implicando articulações entre prática e pensamento, vivências e representações/operações simbólicas" (p. 10). No âmbito da investigação realizada em contextos de educação pré-escolar, Leavitt (1995) acredita que, em geral, as crianças e os adultos, que com elas trabalham, são construtores de significados, mas limitados pelas situações sociais em que se encontram. Assim, sintetizando, "se a ação humana é intencional, (…) há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social" (Coutinho, 2011, p. 17).

2.2. Objetivos e questões do estudo

O primeiro momento num estudo científico é o da "interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade. A forma e os protocolos da pergunta hão-de condicionar as respostas que se obtém, ou seja, as evidências empíricas a que a investigação conduz são por ela antecipadas" (Almeida & Pinto, 1987, p. 62). Assim, definiu-se como questão de pesquisa: *Como se processa a interação comunicativa entre uma educadora e crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância em contexto individualizado?* Assumiu-se como objetivo geral, a compreensão de como se processam as interações comunicativas na intervenção educacional individualizada com crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância.

2.3. Participantes

Neste estudo são observadas duas crianças inseridas em domicílio, uma vez que não se encontram a frequentar qualquer instituição de educação pré-escolar. O facto de a educadora (primeira autora) ter acesso ao contexto, tendo em conta a sua atividade profissional como educadora da Intervenção Precoce na Infância, facilita a sua observação sem realizar alterações no mesmo. O contexto domicílio de intervenção é muito específico no trabalho desenvolvido em Intervenção Precoce na Infância, pois permite um grande envolvimento da família. A educadora tem também acesso a um conjunto de informações sobre as dinâmicas familiares para melhor conhecer a família e a criança. A identidade dos participantes está protegida com recurso a nomes fictícios e omissão de qualquer referência a lugares que os possam identificar.

Luís. A criança, de 4 anos, é o único filho do casal. Vive com os pais. Foi sinalizado à Equipa de Intervenção Precoce, pela neuropediatria do hospital e, como descrição sumária do motivo da referenciação, refere: "perturbação do Espectro do Autismo: dificuldades na comunicação – jargão abundante, embora alguma linguagem espontânea contextualizada; dificuldades na integração sensorial (procura estímulos sensitivos, por exemplo bate com os brinquedos no peito, e recusa outros mais vulgares, por exemplo, chora para lavar a cabeça) e autorregulação emocional; estereotipias (saltita, *flapping*)". O Luís tem revelado evoluções positivas em todas as áreas de desenvolvimento, mas revela dificuldade em adaptar-se a experiências novas e a sua linguagem nem sempre é compreensível para estranhos, sendo os pais muitas vezes auxiliares nesta compreensão.

Miguel. Criança de 3 anos, é o terceiro filho de três irmãos, sendo o mais novo (os irmãos têm 23 e 18 anos, respetivamente). Vive com os pais e os irmãos. Foi sinalizado para a Equipa de Intervenção Precoce pela médica de família por apresentar um "parco desenvolvimento cognitivo e da linguagem". Atualmente, o Miguel possui um comportamento muito agitado, não permitindo saídas a locais próximos, como ao parque ou ida a um café. Observam-se alguns comportamentos preocupantes, apesar de menos frequentes, como provocar o vómito colocando os dedos na garganta, colocar os dedos no nariz, colocar objetos na boca e roê-los e dificuldade em obedecer ao adulto. É também muito dependente da mãe para todas as tarefas diárias.

2.4. Instrumentos de recolha e análise de dados

Nas sessões realizadas (seis com o Luís e nove com o Miguel), em domicílio, o tempo de gravação em vídeo foi sensivelmente o tempo de intervenção da educadora com a criança na sua atividade profissional. Complementarmente, foram realizadas três sessões colaborativas, gravadas em áudio, entre os dois autores deste artigo, com o objetivo de análise reflexiva das interações entre a educadora e as crianças. Estas recolhas foram transcritas nos seus aspetos principais de acordo com grelha elaborada para sistematização dos dados. De acordo com os objetivos definidos, foi analisada a qualidade do que é produzido em termos comunicativos dos participantes do estudo, fundamentalmente a oralidade, de forma a aceder ao conteúdo das mensagens e, assim, compreender como são realizadas as interações. Não foram analisados os *erros* da linguagem, normais nestas faixas etárias e que poderão ser mais acentuados tendo em conta o perfil de funcionalidade das crianças participantes. A apresentação dos dados está estruturada em duas categorias relacionadas com as interações comunicativas: i) iniciativa da criança; ii) iniciativa da educadora. Neste estudo, o conceito de iniciativa é referido como na dualidade iniciativa/resposta, tal como é usado no estudo de Gomes e Nunes (2014), ou seja, a ação que inicia a interação.

3. RESULTADOS

O foco deste estudo é a interação entre a criança e a educadora. No entanto, neste contexto específico, intervêm outros elementos que não podem ser ignorados e que são os pais das crianças. Esta breve alusão ao seu papel nas sessões permitirá contextualizar o trabalho desenvolvido em domicílio e explicar a sua intervenção em alguns momentos analisados neste estudo.

3.1. O papel dos pais nas sessões

No âmbito da Intervenção Precoce na Infância, a participação dos pais é desejável, de forma a envolverem-se o mais possível com as crianças, para que o trabalho possa ser desenvolvido no seu quotidiano e não, apenas, quando a educadora visita a família. As conversas que os pais têm com a educadora, durante as sessões, podem também estimular a análise dos problemas que a família enfrenta como um todo, ou em particular com a criança, e a reflexão sobre as soluções possíveis. Em algumas situações, os pais auxiliam a educadora na compreensão do que a criança pretende transmitir, pois conhecem melhor os seus interesses e motivações, assumindo um papel de *tradutores*. Numa sessão realizada com o Luís, a intervenção da mãe, ao repetir o que a criança diz, ajuda a educadora na compreensão do seu discurso:

> Luís: O avião!
> Mãe: O avião…
> Luís: …faz barulho.
> Mãe: …faz barulho.
> Luís: Oh! Um ‘quinho.
> Mãe: Um barquinho!
> Luís: (impercetível)
> Mãe: Tem de ir procurar uma baleia? (repetindo o que a criança disse).
> [Luís, sessão 7]

A intervenção da mãe nas atividades e jogos ajuda a criança a realizar as tarefas, permitindo uma maior motivação desta:

> Miguel: Eu quero a caixa.
> Educadora: Eu dou a caixa, primeiro vamos pôr as peças.
> Miguel: Não!
> Educadora: Sim!
> Miguel: Não… dá-me a caixa!
> Mãe: A mãe ajuda… ensina lá à mãe que a mãe não sabe, ensina lá, filho.
> Miguel: Assim…
> [Miguel, sessão 2]

As crianças solicitam frequentemente a participação dos pais nas atividades e conseguem, assim, ter maior confiança na execução das tarefas. Os pais são elementos importantes nas sessões por serem, antes de mais, uma forma de aceder a informações relevantes sobre as crianças, facilitando a interpretação e a ação comunicativa da educadora e mesmo da criança.

3.2. Iniciativa da criança

As iniciativas das crianças surgem relacionadas com os seus centros de interesse e com a presença dos pais, particularmente a mãe. O Luís recorre com frequência ao seu centro de interesse que são os dinossauros. O Miguel, por outro lado, recorre com frequência à mãe para ter mais confiança no decorrer das atividades, pedindo-lhe que participe ou indo para o seu colo. O Miguel também, muitas vezes, recorre a pequenas distrações e, perante a insistência dos adultos, simula que tem soluços como forma de solicitar algum tempo para pensar, ou por se sentir com dificuldades ou pressionado para realizar a tarefa:

> Educadora: Quá-quá-quá-quá-quá… tu fazes quá-quá-quá… pode ser?
> (O Miguel abana a cabeça em afirmação)
> Educadora: Então eu faço á-á-á-á-á e a mãe e o Miguel fazem quá-quá, pode ser? Então vá… á-á-á-á-á…
> Mãe: Embora fazer? Embora?
> Miguel: Não…
> Mãe: Então… vá!
> Educadora: Faz lá, Miguel. (O Miguel simula ter soluços). Olha o Miguel tem soluços, eu tenho de trazer a caixa do médico…
> [Miguel, sessão 2]

Este exemplo remete para a capacidade que as crianças possuem de negociarem o processo comunicativo. A situação específica difere apenas do exemplo do Miguel no sentido em que o Luís pede diretamente para que o jogo não avance antes que ele possa observar as peças no seu tempo:

> Educadora: Já está?
> Luís: Ó mãe…
> Educadora: Pronto, podemos?
> Luís: Onde está o outro caracol?
> Mãe: Onde está o outro caracol? (alusão ao jogo de agrupar duas imagens iguais). Está aqui e aqui. Aqui um e aqui outro. Já está?
> Educadora: Podemos começar?
> Luís: Ó mãe… não, não podem, onde está o outro leão?
> Educadora: O outro leão, onde está?
> Luís: Não sei, o outro leão? Ali… aqui já sei!
> Educadora: Boa.
> Luís: Ei! Espera um pouco!
> [Luís, sessão 2]

Pode-se dizer que as crianças conseguem, recorrendo a diversas estratégias, imprimir o seu ritmo e as suas opções nas atividades e que compreendem os passos de um jogo de regras simples. Observa-se que as crianças, tanto o Luís como o Miguel, chamam a atenção da educadora quando esta dá atenção à mãe:

> (A educadora conversa com a mãe)
> Luís: Paula! Ó Paulaaa! Ó Paula!
> Educadora: Diz Luís.
> Luís: (impercetível)
> Mãe: Ah, ontem deram-lhe um livro.
> Educadora: Uau, olha Luís vamos fazer o jogo e depois quero ver o teu livro novo, pode ser?
> Luís: Pode ser.
> [Luís, sessão 2]

Fazer uma pergunta é uma forma de tomar a iniciativa e, sobre o tipo de perguntas que as crianças dirigem à educadora, podem encontrar-se, fundamentalmente, perguntas em que a criança pede uma informação, como no exemplo seguinte:

> Educadora: Este chama-se águia dos macacos, está aqui escrito, águia dos macacos.
> Luís: Ah, águia dos macacos! E esse?
> Educadora: Este é o galo da pradaria, só que este é o macho.
> [Luís, sessão5]

Também, a criança, através do seu discurso, organiza a participação dos adultos na atividade:

> Miguel: A mãe canta este.
> Educadora: A mãe toca a maraca…
> (Miguel vira-se para a mãe e, como esta não está a participar, diz)
> Miguel: Não! Faz assim!
> (Continuam a tocar os instrumentos e quando param o Miguel troca os instrumentos entre a mãe, a educadora e si próprio)
> Miguel: A mãe toca isto!
> [Miguel, sessão2]

Para além de ser possível observar as iniciativas comunicativas das crianças sobre as atividades que realizam no momento, também se observa que, por vezes, as crianças iniciam um tópico de conversa sobre um acontecimento de outra sessão anterior. Na sexta sessão, por exemplo, o Miguel falou num assunto de uma das sessões anteriores, que não foi registado em vídeo devido ao facto de ter acontecido na hora da despedida. A situação, a que o Miguel se refere, tem a ver com o facto de a educadora não ter permitido que ficasse com um jogo para brincar durante a semana, como usualmente acontecia, porque o Miguel tinha atirado deliberadamente com o jogo ao chão:

> (Enquanto o Miguel realiza uma pintura em aguarela)
> Miguel: Paula… desculpas…
> Educadora: O quê?
> Miguel: Desculpa…
> Educadora: Desculpa?
> Miguel: Sim.
> Educadora: De quê?
> Miguel: A Paula levou os jogos…
> Educadora: Ah! Mas isso já passou Miguel… não faz mal. Já desculpei, não foi? Já passou.
> Miguel: Mas a Paula levou o jogo.
> Educadora: Pois foi, mas já foi há muito tempo, já não faz mal, eu agora já deixei o jogo, não deixei?
> [Miguel, sessão 6]

A observação dos dados permite concluir que as crianças tomam iniciativa, através de perguntas ou chamadas de atenção. Conseguem tomar a iniciativa pedindo tempo e organizando a intervenção dos adultos nas atividades.

3.3. Iniciativa da educadora

Pode-se constatar que, durante as sessões, com as crianças, a educadora explora alguns conceitos e orienta a sessão de acordo com estes mesmos conceitos, não possibilitando que a criança oriente a comunicação:

> Educadora: O quê que estás a fazer?
> Miguel: Olha a manta, não sai.
> Educadora: Não sai, Miguel?

Miguel: Não, olha, está todas as peças aqui. As peças cai, tudo.
Educadora: As peças caem… que cor é essa, Miguel?
[Miguel, sessão 2]

Aqui há uma preocupação clara em explorar temáticas relacionadas com o currículo escolar e não há uma escuta efetiva da criança permitindo que organize o seu discurso e consequentemente o seu raciocínio:

Miguel: Não, olha, está todas as peças aqui. As peças cai… tudo.
Educadora: As peças caem… que cor é essa Miguel?
Miguel: Verde.
Educadora: E essa?
Miguel: Vermelho.
[Miguel, sessão 3]

A educadora controla o decurso das atividades, através da focalização do discurso, atendendo aos conceitos que pretende que sejam explorados. No entanto, nesta mesma sessão, podemos constatar um momento em que a educadora explora um tópico de conversa iniciado pela criança:

Miguel: O Miguel foi a pé…
Educadora: Foste a pé?
Miguel: Sim.
Educadora: Onde?
Miguel: (impercetível)
Educadora: Foste onde?
Miguel: Ao Jumbo, com a mãe e o pai.
Educadora: Fazer o quê, ao Jumbo, com a mãe e com o pai?
Miguel: O Miguel trouxe batatas.
[Miguel, sessão 3]

Aqui pode-se observar que o tópico de conversa se mantém por algum tempo. Este exemplo é ilustrativo da tentativa da educadora de procurar aproveitar os interesses das crianças no estímulo à elaboração de uma ideia, neste caso, de uma pequena história baseada nas suas experiências pessoais. Com o Miguel, verifica-se que é possível realizar uma conversa e que a criança consegue iniciar o tópico de conversa. No entanto, o Luís, apesar de conseguir manter-se algum tempo, numa atividade do seu interesse, revela alguma dificuldade em desenvolver um assunto. Interage algum tempo com sequências de interação de pergunta-resposta, normalmente:

Educadora: Este chama-se atoba.
Luís: Ah! Atoba! E esse?
Educadora: Esse chama-se laverca!
Luís: Laverca! E esse? E esse?
Educadora: Este é o melro… melro!
Luís: Ah!
[Luís, sessão 5]

Nas sessões colaborativas, entre os dois autores, foi discutida esta questão quanto ao tempo a dar à criança, uma vez que no início observa-se que a educadora não espera a reação desta ao desafio ou problema a resolver, dando resposta às suas próprias perguntas. Podemos observar esta questão no exemplo seguinte:

Educadora: Luís, olha o que eu estou a pensar… Eu acho que aqui e aqui estão dois elefantes, o quê que tu achas? Aqui e aqui…
Mãe: Luís olha a Paula.
Educadora: Luís, aqui e aqui estão os elefantes… o quê que achas? Vou ver… uau adivinhei!
Luís: A música do elefante… gigante!

Educadora: São iguais ou são diferentes? Luís, olha… são iguais ou são diferentes?
Luís: Gigante elefante!
Educadora: São iguais! Agora é a mãe.
[Luís, sessão 1]

Ligada à questão anterior também foi analisada a possibilidade de deixar a criança descobrir, ou seja, permitir que a criança possa encontrar as soluções para os problemas. Perante estas reflexões, a educadora explica que, com o decorrer do estudo, começou a preocupar-se em escutar a criança em vez de antecipar as respostas ou corrigir de imediato, no sentido em que o importante é que a criança antecipe as soluções e verbalize o seu pensamento em vez de haver a preocupação que a criança saiba a resposta «certa». Nesta perspetiva, a educadora começou a tentar ajudar a criança a organizar o seu discurso verbalizando as ações da criança, dando-lhes sentido como, no exemplo seguinte, em que a criança seleciona peças com duas caraterísticas para fazer um colar (azuis e redondas) e a educadora vai ajudando a criança a construir o raciocínio.

Educadora: O que é que estás a fazer Miguel?
Miguel: Está aqui o outro verde.
Educadora: Esse não é verde, este é azul… ah, queres pôr só azuis.
Miguel: Azul.
Educadora: Olha esta também é azul…
Miguel: Não! É esta, só.
Educadora: Gostas assim redonda?
Miguel: Sim, redonda.
Educadora: Ah, já percebi, tem de ser redonda… agora é que vais pôr as verdes, não é?
[Miguel, sessão 3]

Podemos observar que a educadora reforça constantemente a oralidade da criança, repetindo o modelo correto, quando a criança fala, e também se observa a sugestão de frases para ajudar a criança a expressar o que pretende:

Educadora: Olha Miguel, qual é a cor que eu uso agora?
Miguel: Faz isto.
Educadora: As amarelas?
Miguel: Sim! (fala para a mãe que está a usar as suas peças) Não, são minhas, toma estas!
Educadora: Odete, o Miguel é com as verdes! Miguel eu estava a explicar à mãe «Odete, o Miguel tem as verdes, está bem?»
Miguel: Olha…
Mãe: Está bem…
Educadora: Tens de explicar «ó mãe, as minhas são as verdes».
[Miguel, sessão 5]

Após a primeira sessão colaborativa em que foram abordados assuntos relacionados com a atitude da educadora, observa-se uma maior preocupação em que a criança resolva pequenos problemas, tal como é expresso na quinta sessão com o Miguel que tenta colocar um colar de enfiamentos ao pescoço, mas não consegue. A educadora primeiro tenta que ele descubra porque não cabe e ele responde que está pequeno. Depois pergunta como resolver aquela situação:

Educadora: Já acabou, olha, este já está feito.
Miguel: Não, falta a minha vez (tenta colocar o colar em si), não cabe.
Educadora: Então não cabe, porquê? Porquê que não cabe, Miguel?
Miguel: Está pequeno.
Educadora: Está pequeno?
Miguel: Sim.
Educadora: E agora, como é que eu faço?
Miguel: Este… não sei…

> Educadora: Agora como é que eu faço? Está pequeno, como é que eu faço? Fica assim? (a situação não se resolveu devido à interrupção da mãe que mudou o assunto).
> [Miguel, sessão 5]

Uma das questões abordadas nas sessões colaborativas foi o facto de a educadora tentar compreender o que a criança diz e, consequentemente, compreender o que pensa e como pensa sobre os assuntos. As intervenções da educadora são importantes na construção das sequências de interação comunicacional, tanto na forma como questiona a criança, na capacidade de dar tempo de resposta à criança, na capacidade de escutar, de aproveitar as situações do quotidiano e de permitir à criança descobrir as soluções para os problemas.

4. CONCLUSÕES

O facto de o estudo ter sido realizado em contexto educativo, com o mínimo de alterações, tendo sido as gravações realizadas sem a intervenção de elementos estranhos às crianças e famílias, representou uma mais-valia no sentido de uma maior autenticidade das interações. Esta questão é tanto mais relevante se considerarmos que as sessões foram realizadas no ambiente natural das crianças. Estas crianças, para além das caraterísticas específicas da sua faixa etária, têm também problemáticas associadas ao seu desenvolvimento que influenciaram as questões metodológicas a utilizar.

A nível profissional é inquestionável o valor que este estudo pode ter em intervenções futuras com as crianças, pois o aprofundamento teórico e a reflexão sobre a prática foram muito ricos para os autores, particularmente para a educadora (primeira autora). O facto de a educadora poder analisar as próprias interações com as crianças com um olhar externo, como se fosse *outro*, foi um grande desafio metodológico ao possibilitar que o professor/orientador deste estudo (segundo autor) tivesse um papel ativo, permitindo confrontar opiniões sobre as mesmas problemáticas. Esta análise conjunta também permitiu perspetivar alterações na intervenção educativa de acordo com os pressupostos da comunicação como construção de interações, de modo a observar mudanças nessa mesma relação.

A questão abordada inicialmente, sobre a intervenção dos pais nas sessões, começou por ser referida com o propósito de contextualizar as sessões; no entanto, ao longo do seu visionamento e reflexão sobre as sessões, constatou-se que são um elemento fundamental para ajudar a compreender essa mesma criança. Observa-se que a educadora, por vezes, tem dificuldades em compreender cada uma das crianças solicitando ajuda, tal como já foi explicado, às mães. Este aspeto é relevante, pois a especificidade destas crianças, que decorre tanto das caraterísticas das suas faixas etárias, como do facto de serem crianças que não estão integradas em contextos educativos formais, implica que a sua linguagem, estando ligada à sua experiência muito específica, limita a sua compreensão por parte da educadora. Assim, o papel que as crianças desempenham na interação é inquestionavelmente importante, pois a educadora adapta a sua iniciativa/resposta à da criança. O Miguel consegue explorar mais tempo atividades mais diversas, pois o Luís tem interesses mais restritos e mais dificuldade em aceitar atividades novas, fora do seu conhecimento. Assim, podemos referir que o seu perfil de funcionalidade interfere na relação.

A importância das interações comunicativas afeta também o paradigma educativo. A comunicação construída de forma linear em que o professor transmite os conhecimentos e a criança, numa atitude passiva, adquire estes conhecimentos, apesar de ser um modelo simplista, explica muitos dos comportamentos dos docentes que acreditam que as crianças/alunos podem depois exteriorizar esses conhecimentos, o mais próximo possível do conhecimento do professor. Por outro lado, a construção das interações comunicativas, em que todos os elementos podem participar, acarreta acreditar que a criança pode assim envolver-se e implicar-se na construção do conhecimento e na construção do próprio currículo.

Com estas crianças, esta questão revela-se ainda mais pertinente, devido às suas condicionantes de desenvolvimento e ambientais. Para estas famílias, a escola entra-lhes pela porta da frente e senta-se à sua mesa. A educadora poderá ser portadora de um modelo de escola que acolhe outros saberes, que são os daquelas famílias, numa perspetiva de respeito por essa identidade cultural. Este contexto educativo, da Intervenção Precoce em domicílio é uma oportunidade de ajudar estas famílias a escutarem as suas crianças, em vez de as corrigir constantemente para o que é *expectável*, e de acreditarem em si e nas suas crianças.

REFERÊNCIAS

Almeida, F. J., & Pinto, M. J. (1987). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In A. S. Silva & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.

Bitti, P. R., & Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social.* Lisboa: Editorial Estampa.

Conselho de Ministros (2009). Decreto Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. Diário da República n.º 193 – 1.ª Série.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* Coimbra: Edições Almedina.

Edwards, A. D., & Wetgate, D. (1994). *Investigation Classroom Talk.* London: The Falmer Press.

European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Intervenção Precoce na Infância. Análise das Situações na Europa. Aspectos-Chave e Recomendações.* Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gomes, R. C., & Nunes, D. (2014). Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educação e Pesquisa, 40,* 143-161.

Guerreiro, A., Ferreira, R. T., Menezes, L., & Martinho, M. H. (2015). Comunicação na sala de aula: perspetiva do ensino exploratório da matemática. *Zetetiké, 23,* 279-295.

Leavitt, R. L. (1995). The Emotional Culture of Infant-Toddler Day Care. In J. A. Hatch (Edit.), *Qualitative research in early childhood settings* (pp. xi-xvii). Westport: Praeger Publishers.

Monteiro, A. C., Caetano, J., Marques, H. & Lourenço, J. (2012). *Fundamentos de Comunicação.* Lisboa: Edições Sílabo.

Silva, A. & Pinto, J. (1987). Uma visão global sobre as ciências sociais. In A. Silva, S. Silva, & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 9-27). Porto: Edições Afrontamento.

184. O PLANEAMENTO CENTRADO NA PESSOA NA AUTODETERMINAÇÃO E CIDADANIA DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS

Maria Teresa Santos

Instituto Politécnico de Beja (PORTUGAL), msantos@ipbeja.pt

Resumo

O tema deste artigo é o Planeamento Centrado na Pessoa e a sua relevância na organização de serviços e programas de apoio a pessoas com dificuldades intelectuais, com vista ao desenvolvimento de competências de autodeterminação e ao exercício de uma cidadania ativa. Em foco estão os sonhos, desejos e aspirações destas pessoas e a oportunidade para determinarem como gostariam de viver. Pretende-se neste trabalho demonstrar o valor desta abordagem como instrumento de emancipação dos sujeitos e divulgá-la junto dos profissionais que trabalham em contextos educativos formais e não-formais. A fundamentação teórica será enquadrada nas mais recentes perspetivas sobre o constructo de dificuldade intelectual e desenvolvimental e sobre os modelos de intervenção. Apresentar-se-á igualmente um conjunto de ferramentas de facilitação dos encontros de planeamento e experiências do seu uso em situações de formação de docentes de educação especial.

Palavras-Chave: Planeamento Centrado na Pessoa, dificuldades intelectuais, autodeterminação.

Abstract

The theme of this article is the Person Centered Planning and its relevance in the organization of services and programmes to support people with intellectual difficulties, in order to develop their self-determination skills and active citizenship.
Focusing on these people dreams, desires and aspirations, this approach provides them the opportunity to choose how they would like to live. The aim of this article is to demonstrate the value of this approach as an instrument for the individuals' empowerment and to disseminate it among the professionals working in formal and non-formal educational contexts. The theoretical framework is rooted in the most recent perspectives on the construct of intellectual and developmental disability and on the models of intervention. A set of tools to facilitate the planning meetings is described, as well as, some experiences of their use in educational situations for specialized teachers.

Keywords: Person-Centered Planning, intellectual difficulties, self-determination.

1. INTRODUÇÃO

Os movimentos cívicos e a luta pelos direitos humanos têm conduzido a uma perspetiva mais humanista e ao reconhecimento do potencial humano que se revela para além das limitações, quando os fatores ambientais são favoráveis e oferecem oportunidades de interações positivas, facilitadoras da autonomia do sujeito. Perspetivar a inclusão como um direito humano conduz necessariamente à criação de oportunidades para uma efetiva participação de todos em contextos naturais que fomentam a partilha, a cooperação e o respeito pela singularidade do sujeito (Pereira, 2014; Rodrigues, 2016).

Como qualquer direito humano, a inclusão não deve ser mera retórica ou termo facilmente assimilado sem uma tradução prática. Precisa de ser operacionalizada, requer convicção e esforço e muitos têm sido os autores que, com a sua reflexão, contribuem para a formação de um pensamento e de uma prática inclusivos em muitas comunidades educativas (e.g., Ainscow, 1998; Correia, 2003; Costa, 2006; Morgado, 2003; Rodrigues, 2003, 2006, 2013).

A evidência empírica do impacto que os modelos de intervenção de natureza socio-ecológica, focados na interação entre o indivíduo com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) e os ambientes em que aprende e se desenvolve, tem vindo a impor-se face a um modelo médico-psicológico tradicional, cuja principal preocupação se centrava no diagnóstico e em intervir sobre o défice (Santos, 2010; Santos & Morato, 2008; Santos & Morato, 2012a, 2012b; Schalock et al., 2010; Thompson et al., 2009; Wehmeyer et al., 2008).

Defende-se, hoje, um modelo de funcionamento humano, em que o sistema de apoios personalizados serve de âncora à promoção de competências adaptativas (intelectuais, práticas e sociais) com vista a uma maior autodeterminação e exercício da cidadania das pessoas com dificuldades intelectuais (Luckasson & Schalock, 2012; Schalock et al., 2010; Wehmeyer, 2004; Wehmeyer & Garner, 2003; Wehmeyer et al., 2008).

É neste enquadramento que o Planeamento Centrado na Pessoa (PCP) pode contribuir para o desenvolvimento de relações sólidas e duradouras a par das competências para uma vida com qualidade no seio da comunidade de pertença (Falvey, Forest, Pearpoint & Rosenberg, 2011; Ferreira & Pereira, 2015; Mount, 1994; O' Brien, 2002; O'Brien, & O'Brien, 2000; Pearpoint, O'Brien & Forest, 2009; Pereira, 2014).

O foco essencial é colocado na pessoa e na realização dos seus sonhos e aspirações, sendo que à sua volta se agrega uma comunidade de suporte, não composta apenas por especialistas, mas também pela família, amigos, colegas e vizinhos. Esta comunidade constitui o maior desafio deste tipo de planeamento, pois a necessidade da construção de laços afetivos pressupõe disponibilidade mental e relacional que faz do tempo partilhado um tempo de crescimento pessoal e profissional, dificilmente compatível com as formas atuais e tradicionais de organização da maioria dos serviços educativos e sociais (Becker & Pallin, 2001; Blessing, 2003; Callicott, 2003; O'Brien & O'Brien, 2000).

O Planeamento Centrado na Pessoa, ao incidir nos sonhos, permite imaginar e organizar respostas personalizadas, mobilizadoras da autonomia e autodeterminação do indivíduo com dificuldades intelectuais e possibilitar-lhe o exercício de uma cidadania ativa.

Neste trabalho procura-se traçar um quadro de referência teórico-prático e evidenciar o valor de tal abordagem na formação de professores de educação especial, a partir da reflexão sobre a experiência como formadora no módulo de Problemática Cognitiva, inserido no Mestrado em Educação Especial (na especialização no domínio cognitivo e motor) realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.

2. DIFICULDADES INTELECTUAIS: DA DEFINIÇÃO À INTERVENÇÃO

Ao longo da história da humanidade as perceções sobre as pessoas que apresentavam dificuldades de natureza intelectual conduziram a atitudes e práticas de aniquilação e forte segregação, que se traduziram por infanticídio, abandono, maus tratos, enclausuramento em instituições asilares, ou seja, todo um conjunto de sevícias de que "a humanidade não se pode orgulhar" (Morato, 1995, p. 9).

O século XIX marca o início do estudo científico da "deficiência mental" com o trabalho de pioneiros como Itard, Séguin, Pinel e Esquirol. No início de 1800, o trabalho notável de Itard com o jovem Victor de Aveyron (a criança selvagem) obteve resultados apreciáveis, porque onde outros viam um ser irrecuperável, Itard via um ser humano cujo comportamento poderia ser modificado através de um programa educativo sistemático (Morato, 1995; Vieira & Pereira, 1996).

A entidade nosológica "Deficiência Mental", terminologia usada entre nós até há bem pouco tempo, viria a ter diferentes nomenclaturas ao longo de dois séculos, as quais traduziram sempre uma visão muito negativa sobre os sujeitos enquadrados nesse sistema de classificação (Santos & Morato, 2012a; Vieira & Pereira, 1996; Wehmeyer, 2013).

Em 2007, a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, anteriormente designada por *American Association on Mental Retardation* – AAMR), propõe alterar o seu próprio nome e substituir o termo *mental retardation* (atraso mental) por *intellectual disability*, que passa a ser adotada na maioria do meio científico e académico português como *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental* (DID), substituindo assim o de *deficiência mental* (Morato & Santos, 2007; Santos, 2010; Santos & Morato, 2012a; Schalock et al., 2010; Wehmeyer et al., 2008).

Esta mudança de nomenclatura tornou-se necessária de forma a contribuir para um outro olhar sobre as pessoas a que a mesma se refere. Schalock e colaboradores (2007), citados por Thompson e colaboradores (2009, p. 135) e Santos (2010, p. I) invocam os seguintes argumentos para a mudança: a) a mesma reflete as propostas da AAIDD e OMS; b) está mais alinhada com

as recentes práticas profissionais que focam em comportamentos funcionais e fatores contextuais; c) fornece uma base lógica para a conceção de apoios individualizados no quadro de um modelo socio-ecológico; d) é menos ofensivo para as próprias pessoas e mais consistente com a terminologia usada internacionalmente.

Uma tal linha de argumentação parece ser mais consentânea com os conhecimentos que hoje possuímos sobre as pessoas com dificuldades intelectuais, daí que a definição presente na 11.ª edição do manual da AAIDD reforce e atualize a de 2002, sendo descrita por Schalock e colaboradores (2010, pp. 6-7) do seguinte modo: "A dificuldade intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto do funcionamento intelectual como do comportamento adaptativo expresso em competências conceptuais, sociais e práticas. Esta dificuldade tem origem antes dos 18 anos".

Como referem estes autores, trata-se de uma definição que não deve ser encarada *per si*, sem que se tenha em consideração: a) os vários ambientes da comunidade, típicos para os pares e cultura do sujeito; b) a diversidade cultural e linguística, as diferenças na comunicação, nos aspetos sensoriais, motores e comportamentais; c) a coexistência frequente de limitações com capacidades/talentos; d) a descrição das limitações tem como propósito o desenvolvimento de um perfil de apoios adequado; e) e que com os apoios personalizados, no decurso de um determinado período, o funcionamento do sujeito com DID melhorará.

Procura-se evidenciar a relevância que deve ser atribuída à interação entre o sujeito e o meio ambiente como forma de diagnosticar não só as suas limitações, mas as suas capacidades e necessidades de apoio para funcionar o mais autonomamente possível nos vários contextos de vida.

Deste modo, as dificuldades não são vistas como decorrendo somente de problemas internos ao sujeito e explicados pela etiologia da deficiência ou pela medida da sua inteligência, mas revestem-se de uma abordagem multidimensional que conduz a um novo paradigma de intervenção.

As vantagens de focar a atenção sobre o funcionamento do sujeito em vez dos traços ou características da sua deficiência tem implicações práticas muito significativas no desenvolvimento de programas mais ajustados, que procuram compatibilizar as dificuldades com a exigência das tarefas que se colocam no dia-a-dia. No fundo, com os apoios adequados, pretende-se estabelecer uma ponte entre "o que é" (*what is*) e o "que pode ser" (*what can be*) (Schalock et al., 2010; Thompson et al., 2009).

Trata-se, por conseguinte, de um modelo de intervenção que visa reduzir a discrepância entre as competências do indivíduo e as exigências do meio, por forma a criar oportunidades para uma vida mais autónoma e de maior qualidade no que se refere ao bem-estar físico, mental e social (Luckasson & Schalock, 2012).

A natureza e a intensidade dos apoios refletirá a complexidade da relação entre os fatores internos (caraterísticas pessoais, limitações, capacidades) e externos (características dos contextos de vida, atitudes da família e comunidade). É evidente que esta população requer um sistema de apoios que, comparativamente com as pessoas sem DID, se torna mais exigente. Contudo, é preciso não esquecer que as dificuldades intelectuais não representam um estado de incompetência geral e a variabilidade individual é também ela muito grande, pelo que os apoios podem ser: a) *intermitentes* (esporádicos, em situações pontuais); b) *limitados* (contínuos em momentos críticos); c) *extensivos* (acompanhamento regular em contextos específicos); d) *pervasivos* (permanentes e de grande intensidade nos vários contextos) (Santos, 2010; Santos & Morato, 2008; Schalock et al., 2010).

3. A PESSOA COM DID: UMA ABORDAGEM COMPREENSIVA

A perspetiva de desvalorização sobre as pessoas com DID ao longo dos séculos representou um entrave ao seu desenvolvimento e tornou-se responsável pelo elevado nível da sua dependência face à família, profissionais e instituições. Esta relação de dependência foi alimentada muitas vezes de forma inconsciente por cuidadores que, assim, viam reforçado o seu poder.

Hoje, o pensamento é outro, mas as práticas educacionais e sociais não estão isentas dos mesmos riscos, ou seja, o de se organizarem e planificarem programas e serviços, que podendo servir mais os profissionais do que os beneficiários, arriscam-se a perder de vista os objetivos de educar as crianças, jovens e adultos com DID para a autodeterminação.

O conhecimento empírico das últimas décadas tem-nos demonstrado que, perante situações desafiantes, as pessoas com DID são chapazes de superar as expectativas que deles

tinham, tanto famílias como profissionais. As suas capacidades dificilmente se revelarão em ambientes superprotegidos.

A partir da segunda metade do século XX, com o início da desinstitucionalização e a integração das pessoas com dificuldades intelectuais na comunidade, foi-se gerando um *corpus* empírico sobre a forma como pessoas, que desde a infância à idade adulta tinham vivido em instituições, conseguiam desenvolver competências de adaptação e ter uma vida mais satisfatória, com fortes ganhos em autonomia (exemplo disto é o estudo de vida na comunidade realizado por Mattinson e citado por Craft & Craft, 1984).

A corroborar a importância da interação indivíduo-meio está um número considerável de pesquisas mais recentes sobre a vida independente em contextos da comunidade que demonstraram uma forte correlação entre a autodeterminação e as várias componentes do comportamento adaptativo (Stancliffe et al., 2000, citados por Wehmeyer & Garner, 2003).

Wehmeyer e Garner (2003) apresentam resultados de investigações que demonstram como o impacto dos contextos onde as pessoas estudam, vivem e trabalham podem ser mais influentes na sua autodeterminação do que as próprias características individuais, incluindo o nível de funcionamento intelectual. Referem que "ser autodeterminado não resulta do que cada um pode fazer por si próprio, mas da forma como consegue fazer com que as coisas aconteçam na sua vida" (Wehmeyer & Garner, 2003, p. 263), sendo assim um "agente causal" da mesma (Wehmeyer, 2004).

Consideram estes autores que o facto de muitas pessoas com DID viverem em ambientes restritivos e com baixos níveis de autonomia e autodeterminação, não se deve tanto à falta de capacidade intelectual, mas mais às fracas expectativas sociais e recursos disponíveis (ou a falta de motivação para serem usados) no sentido de se traduzirem em programas personalizados que fomentem a possibilidade de os indivíduos exercerem um maior controle sobre a sua vida. Este exercício do poder sobre si e o seu ambiente pode ser estimulado através de oportunidades que permitem ao sujeito expressar os seus gostos e preferências e fazer escolhas (Dee, Florian, Porter & Robertson, 2003).

Formar as pessoas com DID para e na autodeterminação deve ser uma função dos meios educativos formais e não-formais, o que pressupõe um conjunto de abordagens, metodologias e estratégias flexíveis, diferenciadas e personalizadas.

A escola regular que a maioria destas crianças e jovens frequenta hoje em Portugal e os serviços especializados a elas destinados têm uma responsabilidade acrescida no desenho de respostas educativas que sejam verdadeiramente emancipatórias do sujeito e não perpetuem a visão de alguém completamente incapaz ou eternamente criança.

Sofia Santos (2014) sublinha a influência da abordagem curricular no desenvolvimento do comportamento adaptativo dos alunos com DID, sendo que no estudo que levou a cabo com uma amostra de 586 crianças e adolescentes com e sem DID, dos 6 aos 16 anos, se verificou como era baixo o nível de competências adaptativas dos que apresentavam dificuldades intelectuais por comparação com o outro grupo, corroborando dados de vários estudos nacionais e internacionais reportados por Santos e Morato (2012b).

Tais resultados realçam a necessidade de se enquadrar a ação educativa num modelo de funcionamento humano para a autonomia, autodeterminação e vida plena, a construir desde o início da escolaridade em contextos verdadeiramente inclusivos na escola e comunidade, que promovam uma efetiva participação social, traduzida no desenvolvimento de relações interpessoais positivas, muito particularmente, com os pares sem necessidades especiais.

Neste sentido, o Planeamento Centrado na Pessoa pode apresentar-se como relevante na dinamização de uma rede de apoio à criança, jovem e adulto com dificuldades intelectuais, para que estes passem a ser vistos como cidadãos com os mesmos direitos e vejam o seu estatuto social valorizado.

4. PLANEAMENTO CENTRADO NA PESSOA

4.1. Definição e quadro de referência

Como foi definido por O'Brien e Lovett (1992, citados por Becker e Pallin, 2001, p. 4), o Planeamento Centrado na Pessoa "refere-se a um grupo de abordagens para organizar e guiar a mudança comunitária em ligação com as pessoas com deficiência e as suas famílias e amigos".

O foco situa-se na pessoa e na compreensão dos seus talentos e sonhos, bem como na formação de uma comunidade comprometida com o desenvolvimento da autodeterminação e valorização social do indivíduo (O'Brien & O'Brien, 2000).

Desafia-se a aprendizagem em comunidade, a resolver problemas que com o tempo produzirão mudanças significativas na vida dessa pessoa. Os processos e técnicas de planificação contribuem para um conjunto de pessoas alinharem a sua visão e objetivos, considerarem as possibilidades para a mudança e apoiarem-se mutuamente (O'Brien & O'Brien, 2000).

Pretende-se, assim, de acordo com Pereira (2014, p. 41) fomentar a "construção de comunidades inclusivas, a cidadania plena, um olhar positivo, um pensamento visionário e as relações interpessoais".

As raízes desta abordagem encontram a sua fundamentação teórica num universo interdisciplinar que parte das correntes sociológicas e psicológicas em conjunto com movimentos sociais, que vão ganhando corpo no período pós II Guerra Mundial, como sejam: os Movimentos pelos Direitos Humanos e Cívicos na Europa e América do Norte, os Princípios da Normalização e a Teoria da Valorização Social (*Social Role Valorization*) definidos e reelaborados por Wolfensberger e as Perspetivas Humanistas representadas por Abraham Maslow e Carl Rogers (Becker & Pallin, 2001, pp. 5-6). Pereira (2014) considera ainda como igualmente influentes o desenvolvimento que a partir dos anos 60 (séc. XX) tiveram a psicologia comunitária e o conceito de *recovery* no processo de humanização dos serviços de apoio às pessoas com doença mental.

Todas estas perspetivas encaram o indivíduo como um ser livre, capaz de se atualizar e realizar sonhos em comunhão com outros que partilham uma mesma visão. Daí que o que se deseja com o Planeamento Centrado na Pessoa é garantir ao sujeito a sua presença na comunidade, a possibilidade de fazer escolhas, a oportunidade de desenvolver competências, o respeito granjeado pela sua rede social e pela valorização do seu papel na comunidade e a participação nessa comunidade no âmbito de uma rede de relações mais próxima e alargada (Becker & Pallin, 2001; Blessing, 2003; Callicott, 2003; O'Brien & O'Brien, 2000).

Os modelos tradicionais de intervenção (educativos e sociais) tendem a retirar as pessoas da comunidade, afastando-as pouco a pouco do olhar dos outros e da oportunidade de participação social, enquanto que os modelos centrados na pessoa procuram exatamente o oposto, pelo que Pereira (2014, p. 23) defende que "(…) as organizações prestadoras de serviços, em vez de se dedicarem 'à limpeza' das comunidades, se dediquem a estimular a presença e a participação daqueles a quem o fluir natural da vida vai empurrando para as margens".

Torna-se necessário operar mudanças profundas nos valores e culturas das organizações e serviços de apoio às pessoas com DID se se quer nortear a ação pelos princípios fundadores do Planeamento Centrado na Pessoa. Neste processo, um dos maiores desafios a enfrentar será o de saber partilhar o poder numa base mais igualitária com aqueles que usufruem dos serviços (Pereira, 2005, 2014).

A abordagem centrada na pessoa é geradora de um clima de satisfação individual e coletiva, propício à ativação de soluções criativas para os problemas do dia a dia (Ferreira & Pereira, 2015; Pereira, 2014). Permite ao sujeito expressar-se e fazer ouvir a sua vboz, por meios próprios, com o apoio de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação ou através da voz dos que lhe querem bem.

Ao longo do tempo foi-se construindo um número muito vasto e diversificado de conhecimentos teóricos e empíricos, metodologias e técnicas, sedimentados na reflexão sobre a prática, em variadíssimos grupos e contextos, que se constituíram como *comunidades de prática* (*communities of practice*), ou seja, "grupos de pessoas ligadas informalmente pelo conhecimento e experiência partilhados e pela paixão de um empreendimento comum" (O'Brien & O'Brien, 2000, p. 2, citando Wenger & Snyder, 2000).

Holburn, Jacobson, Schwartz, Flory e Vietze (2004) conduziram um estudo longitudinal e comparativo para avaliar os efeitos do planeamento centrado na pessoa junto de um grupo de 20 indivíduos com dificuldades intelectuais, comparando-o com um outro grupo que recebia apoio no âmbito de um modelo interdisciplinar tradicional. Os resultados foram reveladores do impacto positivo que a abordagem centrada na pessoa teve, em particular, na mudança da vida duma instituição para a vida na comunidade.

Uma outra pesquisa levada a cabo por Corrigan (2014), com o objetivo de compreender a perceção dos profissionais envolvidos em processos de transição e reintegração de jovens em estruturas regulares de educação com recurso aos princípios e metodologias da abordagem centrada na pessoa, evidenciou resultados positivos no que se refere aos ganhos em

competências sociais e académicas dos jovens, no estreitamento de relações entre profissionais e família e na cultura organizacional da escola.

Investigações sobre a transição para a vida pós-escolar de alunos com dificuldades intelectuais, relatadas por Kaehne e Beyer (2014), a propósito da análise dos encontros levados a cabo para definir e acompanhar os planos de transição de 40 jovens, revelaram uma melhoria no envolvimento dos jovens, família e outros em todo o processo de planeamento.

Apesar de haver muita evidência sobre os efeitos positivos deste tipo de abordagem, existem igualmente vozes críticas, em especial as que pretendem demonstrar a relação custo-benefício para os indivíduos ou organizações.

A revisão de um conjunto de pesquisas (16 estudos de natureza quantitativa, qualitativa e mista, selecionados de um total de 6000 registados em base de dados e publicados entre 1990 e 2014) conduzida por Ratti e colaboradores (2016) e focada na análise aos resultados nas dimensões da *qualidade e satisfação com a vida, capacidade de escolha e autodeterminação, participação nas atividades e inclusão* e ainda os que descreviam *alterações de comportamento, comportamento adaptativo, emprego e saúde*, revelou um impacto positivo, mas moderado, na vertente da *participação em atividades e na comunidade*, bem como na *capacidade de escolha*.

A necessidade de encontrar um *corpus* metodológico suficientemente robusto que permita uma investigação aprofundada acerca do valor do planeamento centrado na pessoa tem crescido na medida da sua expansão em organizações e serviços sociais, de educação e saúde. Michaels e Ferrara (2005) evidenciam a complexidade desta tarefa e propõem que a investigação seja de natureza interpretativa e vá além de se responder à pergunta se este tipo de planeamento resulta. Importa sobretudo olhar para a efetiva implementação que se traduz pelas práticas colaborativas e pela solução conjunta dos problemas e desenvolver instrumentos de avaliação que possam indicar o nível de sucesso nos cinco principais pressupostos da Valorização do Papel Social da pessoa, já referidos anteriormente, e que são a *presença na comunidade, a capacidade de escolha, a competência, o respeito e a participação nessa comunidade*.

4.2. Condições e instrumentos de planificação

São muitos os instrumentos que no âmbito das abordagens centradas na pessoa se têm desenvolvido para ajudar as crianças, jovens e adultos com DID a viver uma vida com mais envolvimento pessoal e social.

As técnicas aqui descritas, estão amplamente documentadas e devem ser utilizadas após estudo e formação, em geral apoiados por outros mais experientes, mas o mais relevante é não encarar as mesmas como descontextualizadas dos princípios e valores que as fundamentam, fazendo delas um uso puramente mecânico (Falvey et al., 2011; Forest & Pearpoint, 2001; O'Brien & O'Brien, 2000; Pearpoint et al., 2009; Pereira, 2014).

A sua aplicação ocorre em encontros informais que integram o sujeito, a sua família, amigos, membros da comunidade e profissionais que com ele se relacionam e que ele ou os que lhe são próximos decidem convidar. Os locais de encontro devem ser confortáveis e familiares e a dinamização requer um facilitador e outro que regista de forma gráfica as ideias produzidas (ver exemplos em *Inclusion Press*).

O clima relacional é construído de forma positiva e como McGee (2008, p. 213) sustenta: "Os encontros são um tempo de alegria". A distensão pretendida nestes encontros não lhe retira a exigência, antes pelo contrário, uma vez que a responsabilidade e o compromisso que todos aí assumem perante a pessoa e a sua família, de forma a encontrarem resposta para os seus sonhos e necessidades, requer esforço individual e coletivo e tem que ter como resultado a melhoria da qualidade de vida do sujeito, expressa pela satisfação do próprio e dos mais próximos e pelo ganho de competências adaptativas e de autodeterminação.

Como ferramentas de facilitação criativa deste processo, apresentam-se sucintamente os: Círculos de Apoio (ou de Suporte ou de Amigos); MAPA (*MAPS – Making Action Plans*) e PATH (*Planning Alternative Tomorrows with Hope*). Todas elas podem ser usadas separadamente ou em complementaridade, em diferentes contextos e com sujeitos de diversas idades, com dificuldades intelectuais de complexidade variada.

4.2.1. Círculos de Apoio

Os círculos de apoio foram desenvolvidos com o intuito de aprofundar as relações interpessoais das crianças com dificuldades intelectuais com os seus pares de modo a promover a inclusão escolar (O'Brien & O'Brien, 2000).

A sua representação esquemática é constituída por 4 círculos concêntricos que refletem as relações do sujeito desde um nível mais próximo até um mais afastado. Assim, o 1.º - *Círculo da Intimidade* (*Intimacy*) integra aqueles sem os quais o sujeito não se imagina viver e que lhe estão mais próximos (família, companheiros de vida); o 2.º - *Círculo da Amizade* (*Friendship*) é composto pelos amigos; o 3.º - *Círculo da Participação* (*Participation*) contempla as pessoas de organizações ou grupos em que participa (e.g., escola, clube desportivo); o 4.º - *Círculo da Troca* (*Exchange*) identifica os que são pagos para estarem na sua vida – profissionais de saúde, educação, serviço social, etc.- (Falvey et al., 2011; Forest & Pearpoint, 2001; O'Brien & O'Brien, 2000; Pearpoint et al., 2009; Pereira, 2014). Há elementos que podem integrar mais do que um círculo e o objetivo é trazer para círculos mais próximos do sujeito os que se encontram num nível mais afastado.

Os círculos apresentam, de uma forma visual e simples, a cartografia das relações interpessoais da criança, jovem ou adulto com DID, e indicam pistas para o seu desenvolvimento. Podem ser um instrumento no apoio à formação de uma comunidade escolar atenta aos outros, focada não apenas no saber e saber fazer, mas no ser.

4.2.2. MAPA

Esta ferramenta (*MAPS – Making Action Plans*) permite a recolha de informação acerca da pessoa, focando-se no que são os aspetos positivos em detrimento dos negativos. Aconselha-se o desenrolar do processo em oito etapas, que servem para desencadear o *brainstorming* entre os participantes e são traduzidas pelas seguintes questões: 1) O que é o MAPA? (o facilitador explica o que se pretende); 2) Qual é a história da pessoa? (faz-se o breve historial da pessoa); 3) Quais são os seus sonhos? (identifica-se o que a pessoa gostaria de fazer ou experienciar); 4) Quais os seus pesadelos? (o que não gosta/não quer de todo realizar); 5) Quem é a pessoa? (elencam-se as características positivas da pessoa); 6) Quais são os seus talentos? (o que a pessoa sabe fazer); 7) O que é que ela precisa? (quais as suas necessidades); e 8) Qual o plano de ação? (o que é preciso fazer para apoiar a pessoa a concretizar os seus sonhos e desejos) (Falvey et al., 2011; O'Brien & O'Brien, 2000; Pearpoint et al., 2009; Pereira, 2014).

A ordem de algumas questões pode ser alterada, embora nenhuma deva ser deixada de fora, o que exige um dinamizador capaz de escutar e conduzir as ideias de todos de modo produtivo e criativo. Por outro lado, o registo da informação e das ideias geradas é traduzido graficamente em papel de grande formato (Falvey et al., 2011).

4.2.3. PATH

Planear futuros alternativos com esperança é o sentido do PATH (*Planning Alternative Tomorrows with Hope*), que pode evoluir a partir do MAPA e ajudar a operacionalizá-lo.

Pearpoint e colaboradores (2009, p. III) sublinham que "O PATH é uma ferramenta concebida para reforçar os princípios da Inclusão, Diversidade e Democracia (…)", que deve ser dinamizada em colaboração com pelo menos outra pessoa, pois à semelhança do MAPA propõe-se um registo gráfico, aconselhando-se a que se siga a ordem das várias etapas e que os dinamizadores apliquem a si próprios e às suas vidas este instrumento de planeamento, antes de o proporem a outros.

Mais uma vez são contemplados oito passos, em que o ponto de partida é o *Sonho* e a sua expressão – representado pela Estrela Polar que orienta o caminho, seguindo-se o: 2) Sentir as *Metas* – visualizar em conjunto a sua concretização como se as mesmas já tivessem sido atingidas; 3) Enraizar-se no *Presente* – ou seja, é preciso agora situar-se nas circunstâncias atuais para preparar o futuro; 4) Identificar as pessoas a *Mobilizar* – para além das presentes no encontro é necessário pensar noutras que detêm recursos essenciais à realização do sonho; 5) Identificar maneiras de se *Tornar Mais Forte* – analisar que conhecimentos, competências, relações devem ser desenvolvidos no seio do grupo; 6) Registar as ações para os *Próximos Meses* – verificar o que o sujeito e o grupo podem fazer nos primeiros meses; 7) Planear o trabalho do *Próximo Mês* – definir quem vai fazer o quê e quando; 8) Compromisso com o *Primeiro Passo* – é imprescindível sair-se do encontro com a indicação da primeira ação a realizar por cada um.

Este guião fornece as bases para o encontro, permitindo de forma construtiva e pragmática desenhar um plano que possibilite à pessoa realizar os seus sonhos e desenvolver capacidades para uma maior autodeterminação e uma vida mais feliz.

O envolvimento de todos os participantes, incluindo o próprio sujeito, permite a germinação de ideias que se distanciam de soluções e protocolos tradicionais, porque o clima isento de tensão e os procedimentos de visualização criativa conduzem à estimulação de um pensamento divergente/lateral, gerador de muitas outras possibilidades.

Os instrumentos descritos não são os únicos e não devem ser encarados como produtos fechados, mas o importante é que a sua aplicação se faça com prazer, alegria, sensibilidade e imbuída de um grande sentido ético, porque é sobre a vida que o grupo de encontro se debruça.

4.2.4. Papel do facilitador

É de realçar a importância dos dinamizadores destes encontros, tanto na gestão do grupo, como no uso das ferramentas (Falvey et al., 2011; O'Brien & O'Brien, 2000; Pearpoint et al., 2009; Pereira, 2014).

Em qualquer processo de planeamento, a formação teórica e prática é imprescindível, sendo igualmente determinante acreditar nos valores que sustentam as técnicas. Considera-se que o acesso à informação aqui referenciada pode ser relevante para o desenvolvimento de uma sensibilidade que tenha reflexos nas práticas educativas e sociais de organizações e serviços destinados às crianças, jovens e adultos com dificuldades intelectuais.

Mount produziu, em 1994, um manual para facilitadores, do que então se designava por *Personal Futures Planning*. Na introdução, a autora refere-se ao facilitador como um mestre artesão (*master craftsperson*) e, no *corpus* do texto, compara os encontros a sessões de improvisação típicas do jazz (*jam sessions*).

Esta autora defende que a eficácia dos facilitadores depende de um conjunto de competências em cinco dimensões: *Escuta* – saber ouvir e partir da expressão das necessidades do sujeito; *Criatividade* – trabalhar em direção a ideais como sejam o de alargar a rede de relações, fazer escolhas e decidir sobre a sua vida; *Compromisso* – cimentar relações ao longo do tempo e comprometer-se com a mudança em benefício de quem é apoiado; *Descoberta* – procurar capacidades e oportunidades, não só no sujeito mas em todo o grupo; *Comunidade* – construir a comunidade no processo de mudança, sendo um elemento inspirador (Mount, 1994).

Outros, como Callicott (2003), chamam a atenção para o domínio comunicacional e cultural e da sua relevância nos encontros de planeamento. Um facilitador deve compreender a linguagem e a cultura dos participantes e ser alguém com capacidade para comunicar e interpretar tanto a comunicação verbal como não-verbal.

As características pessoais dos facilitadores serão certamente um fator influente na sua ação, bem como a sua maturidade psicológica, mas a formação que se pode fazer para e na ação, assim como na reflexão da experiência em conjunto com o grupo de encontro, em muito contribuirão para o desenvolvimento das competências necessárias.

5. REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A formação, investigação e reflexão na e sobre a ação são processos fundamentais para um maior conhecimento conceptual dos valores e pressupostos do Planeamento Centrado na Pessoa e o conhecimento prático na utilização das ferramentas que muitos dos autores de referência propõem.

Porque acreditamos que a abordagem centrada na pessoa pode oferecer um conjunto de soluções alternativas com impacto na melhoria da qualidade de vida das pessoas com DID, temos dinamizado sessões de formação teórico-práticas (através de um encontro de planeamento simulado) que, desde 2010 até 2018, envolveu 190 estudantes do mestrado em Educação Especial no Instituto Politécnico de Beja.

A análise e reflexão sobre a investigação neste domínio e a experiência formativa conduziu às seguintes constatações:

- É muito reduzido o número de publicações em Portugal que evidenciem a relevância e a importância do seu ensino em cursos de especialização em Educação Especial;
- A divulgação e as publicações estão maioritariamente arredadas do mundo académico e são realizadas, sobretudo, por instituições particulares de solidariedade social, como no caso exemplar da ASSOL (Associação de Solidariedade Social de Lafões);
- Existe um desconhecimento dos estudantes sobre o tema, mesmo dos que há muitos anos trabalham em equipas de educação especial ou em instituições de apoio a pessoas com DID;

- Após a formação, todos os envolvidos apreciam e reconhecem o valor desta abordagem e das suas metodologias;
- Como constrangimentos à sua aplicação nos contextos onde trabalham, a maioria indica a falta de tempo e a limitada colaboração entre profissionais e famílias.

Quando analisamos o eventual impacto destas ações formativas, em particular, em projetos de investigação, o mesmo é quase inexpressivo, uma vez que em 68 dissertações de mestrado, defendidas de 2012 a 2017, apenas uma fez uso de tal abordagem com uma jovem com Trissomia 21 e a sua família.

Embora estes dados possam ser pouco animadores, o papel de um formador é, acima de tudo, o de criar oportunidades para um conhecimento atualizado e aprofundado com vista a uma ação pedagógica que promova a verdadeira emancipação do sujeito com DID e, assim, contribuir para uma sociedade com mais equidade, inclusão e justiça social.

Não possuímos informação sobre se estes profissionais integraram na sua prática os fundamentos e instrumentos do Planeamento Centrado na Pessoa, em especial, nos processos de transição para a vida adulta dos jovens com DID e prefigura-se aqui uma possibilidade de investigação futura, enquadrada na nova legislação sobre a Educação Inclusiva, que se refere nos seus princípios orientadores à importância da "personalização" e "autodeterminação" (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Os princípios e metodologias do Planeamento Centrado na Pessoa colocam em evidência as potencialidades e recursos do sujeito e da comunidade, possibilitam imaginar um outro futuro comum, construído no e pelo exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula – um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/UNESCO.

Becker, C., & Pallin, R. (2001). *Person-centered planning approaches – a literature review*. Central Alberta Community Board. Consultado em: http://www.gamtraining.net/docs/english/Person-Centered%20Planning%20Approaches.pdf

Blessing, C. (2003). *Transitions – integrating essential elements of person-centered transition planning practices into the development of the individualized education program with all students with disabilities*. Cornell University. Consultado em: http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=edicollect.

Callicott, K. J. (2003). Culturally sensitive collaboration within person centered planning. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 18*(1), 60-69.

Correia, L. M. (Org.) (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.

Corrigan, E. (2014). Person centred planning 'in action': exploring the use of person centred planning in supporting young people's transition and re-integration to mainstream education. *British Journal of Special Education, 41* (3), 268-288. doi: 10.1111/1467-8578.12069.

Costa, A. M. B. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* (pp.13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Craft, M. & Craft, A. (1984). *Sex and mentally handicapped – a guide for parents and carers* (2nd ed.). London: Routledge.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sobre Educação Inclusiva. Diário da República n.º 129 - 1.ª série.

Dee L., Florian, L., Porter, J., & Robertson, C. (2003). O desenvolvimento do aconselhamento curricular para transições centradas na pessoa. In D. Rodrigues (Coord.), *Perspectivas sobre a inclusão. da educação à sociedade* (pp. 167-181). Porto: Porto Editora.

Falvey, M. A., Forest, M., Pearpoint, J., & Rosenberg, R. L. (2011). *Toda a minha vida é um círculo*. Oliveira de Frades: ASSOL.

Ferreira, S. S., & Pereira, M. C. (Coord.) (2015). *Transição para a vida adulta e autodeterminação*. Oliveira de Frades: ASSOL.

Forest, M., & Pearpoint, J. (2001). Common sense tools: MAPS and CIRCLES for Inclusive education. *Inclusion Papers, Strategies to Make Inclusion Work* (pp. 40-56). Inclusion Press: http://www.inclusion.com/artcommonsensetools.html.

Holburn, S., Jacobson, J. W., Schwartz, A. A., Flory, M. J. & Vietze, P. M. (2004). The Willowbrook Futures Project: A Longitudinal Analysis of Person-Centered Planning. *American Journal on Mental Retardation, 109* (1), 63-76. doi: 10.1352/0895-8017(2004)109.

Kaehne, A., & Beyer, S. (2014). Person-centred reviews as a mechanism for planning the post-school transition of young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 58*, 603-613. doi: 10.1111/jir.12058.

Luckasson, R., & Schalock, R.L. (2012). The role of adaptive behavior in a functionality approach to intellectual disability. In S. Santos & P. Morato (Eds.), *Comportamento Adaptativo - dez anos depois* (pp. 9-18). Cruz Quebrada: Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Mcgee, J. J. (2008). *Uma Pedagogia do Companheirismo – um manual para quem cuida dos outros e se preocupa com eles*. Oliveira de Frades: ASSOL.

Michaels, C. A., & Ferrara, D. L. (2005). Promoting post-school success for all: the role of collaboration in person-centered transition planning. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *16*(4), 287-313.

Morato, P. P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, IV série,*14*, 51-55.

Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.

Mount, B. (1994). *Making futures happen - a manual for facilitators of personal futures planning*. Minnesota: Produced by Kay Zwernik - Minnesota Governor's Planning Council on Developmental Disabilities Department of Administration. Consultado em: https://mn.gov/mnddc/learning/document/GT124.PDF.

O'Brien, J. (2002). Person-Centered Planning as a contributing factor in organizational and social change. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 27*(4), 261-264.

O'Brien, J., & O'Brien, C. L. (2000). *The origins of Person-Centered Planning – a community of practice perspective*. Responsive Systems Associates, Lithonia, GA. Consultado em: https://eric.ed.gov/?id=ED456599.

Pearpoint, J., O'Brien, J., & Forest, M. (2009). *PATH – um caminho para futuros alternativos e com esperança*. Oliveira de Frades: ASSOL.

Pereira, M. (2005). O planeamento centrado na pessoa: uma estratégia para o envolvimento das pessoas com doença mental no processo de reabilitação psicossocial. In J. Ornelas,

F.J. Monteiro, M. J. V. Moniz, & T. Duarte (Coord.), *Participação e empowerment das pessoas com doença mental e seus familiares* (1.ª ed.) (pp. 307-315). Lisboa: AEIPS Edições.

Pereira, M. (2014). *Apoios centrados nas pessoas*. Oliveira de Frades: ASSOL.

Ratti, V., Hassiotis, A., Crabtreeb, J., Debc, S., Gallagherd, P., & Unwine, G. (2016). The effectiveness of person-centred planning for people with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, *57*, 63-84.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Porto: PROFEDIÇÕES.

Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Porto: PROFEDIÇÕES.

Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à soci*edade. Porto: Porto Editora.

Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade intelectual e desenvolvimental) na actualidade .... Dossier temático da *Revista Educação Inclusiva, 1*(2), I-XVI.

Santos, S. (2014). Adaptive behaviour on the portuguese curricula: a comparison between children and adolescents with and without intellectual disability. *Creative Education*, *5*, 501-509.

Santos, S., & Morato, P. (2008). Dificuldades intelectuais, comportamento adaptativo e sistema de apoios. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, *15*, 7-14.

Santos, S., & Morato, P. (2012a). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê?. *Revista Brasileira de Educação Especial, 18*(1), 3-16.

Santos, S., & Morato, P. (Eds.) (2012b). *Comportamento Adaptativo - dez anos depois*. Cruz Quebrada: Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., … Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Support* (11th ed). Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Thompson, J. R., Bradley, J.V., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K.A., Snell, M.E., … Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intelectual disability. *Intellectual and Development Disabilities, 47*(2), 135-146. doi: 10.1352/1934-9556-47.2.135.

Vieira, F. D., & Pereira, M. C. (Coords.) (1996). *Se houvera quem me ensinara… – a educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wehmeyer, M. L. (2004). Beyond Self-Determination: Causal agency theory**.** *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 16*(4), 337-359. doi: 10.1007/s10882-004-0691-x

Wehmeyer, M. L. (Ed.) (2013). *The Story of Intellectual Disability: An evolution of meaning, understanding, and public perception* (1st Edition). Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., … Yeager, M. H. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Development Disabilities, 46*(4), 311-318. doi: 10.1352/2008.

Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *16*, 255-265.

Entidades

- AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) www.aaidd.org
- ASSOL (Associação de Solidariedade Social de Lafões) – www.assol.pt
- Inclusion Press – www.inclusion.com

13. ESTUDOS CURRICULARES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. ENSINO SUPERIOR E PERFIL DOS ALUNOS PARA O SÉC. XXI[1]

Cristina Manuela Sá

CIDTFF – Universidade de Aveiro (PORTUGAL), cristina@ua.pt

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão sobre as possíveis afinidades entre documentos de natureza política e educativa que procuram definir competências essenciais e transversais – a desenvolver nomeadamente no âmbito da educação formal através de projetos que favoreçam a interação entre as diversas áreas curriculares – para promover a adaptação à sociedade do séc. XXI, em constante mutação, e o exercício de uma cidadania ativa e crítica.
A partir da análise e do confronto de dois documentos atuais desta natureza (o *Perfil dos alunos para o séc.* XXI, documento português destinado à escolaridade obrigatória, e um relativo aos descritores de Dublin, destinado ao Ensino Superior) foi possível constatar que, efetivamente, há semelhanças entre as competências cujo desenvolvimento é recomendado.
Com o propósito de determinar de que forma essas competências podem ser desenvolvidas no Ensino Superior, procedemos à análise do guião de uma unidade curricular de um curso de segundo ciclo de Bolonha, que procura pôr o aluno no centro do processo educativo. De seguida, os resultados dessa análise foram cruzados com os de um estudo anterior da mesma natureza, cujas conclusões temos divulgado mediante publicações de diversos tipos. Constatámos que é possível desenvolver esse tipo de competências no Ensino Superior, mas que esse esforço pode ser prejudicado por conceções muito conservadoras dos estudantes sobre o processo educativo.

Palavras-chave: competências essenciais, cidadania, escolaridade obrigatória, Ensino Superior.

Abstract

This text presents a reflection on possible affinities between political and educational documents, which try to define essential and transversal competences – to be developed namely within formal education through projects which favor the interaction between the several content areas – in order to promote the adaptation to the ever changing society of the 21st century and the exercise of an active and critical citizenship.
The comparative analysis of recent documents of this nature (a recent Portuguese document that defines the profile of the pupils for the 21st century, concerning compulsory education, and another document on the Dublin descriptors, intended for Higher Education) showed that there are indeed similarities between the competences which development is recommended.
In order to determine how these competences can be developed in Higher Education, we analyzed the syllabus of a course included in a second cycle of studies of Bologna which tries to put the student in the center of the teaching/learning process. Then we compared the results of this analysis to the results of a previous study of the same nature, which conclusions we have been diffusing through several kinds of publications. We concluded that it is possible to develop that kind of competences within Higher Education, but also that the effort to do so may be negatively affected by the very traditional conceptions of the students on the teaching/learning process.

Keywords: essential competences, citizenship, compulsory education, Higher Education.

[1] A apresentação deste trabalho foi financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UI0/ CED/00194/2013.

1. O PERFIL DOS ALUNOS PARA O SÉC. XXI

Recentemente, tivemos oportunidade de ler atentamente e com sentido crítico um documento de trabalho do Ministério da Educação (Gomes et al., 2017) relativo ao perfil que os alunos portugueses deverão apresentar à saída da escolaridade obrigatória (correspondente ao 12.º ano de escolaridade, de acordo com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, publicada no n.º 166 da 1.ª Série do *Diário da República*), para estarem aptos a exercer uma cidadania ativa e crítica e terem a possibilidade de se adaptar às mudanças constantes que caracterizam o séc. XXI. Vemos este documento relativo ao perfil do aluno para o séc. XXI como um esforço para transpor para a realidade portuguesa diretivas internacionais – nomeadamente da União Europeia (cf., por exemplo, Comissão Europeia, 2007) – que pretendem promover uma educação orientada para a aquisição e desenvolvimento de competências, obviamente assente na aquisição de conhecimentos e associada à valorização de determinados valores e atitudes.
Para começar, o referido documento preconiza que o aluno do séc. XXI deverá converter-se num cidadão dotado de certas características essenciais para uma adequada integração numa sociedade global(izada), multicultural, multilingue e em que as migrações são frequentes. Para tal, deverá ser (Gomes et al., 2017, p. 10):

- Democrático e justo, isto é *Conhecedor e respeitador dos princípios fundamentais da sociedade democrática e dos direitos, garantias e liberdades em que esta assenta* e *Promotor do respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático*;
- Inclusivo, logo *Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia* e *Capaz de rejeitar todas as formas de discriminação e de exclusão social*;
- Humanista, por conseguinte *Consciente da importância e do desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo*;
- Com capacidade de resposta face aos desafios sociais, portanto *Dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia-a-dia*, *Capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação* e ainda *Capaz de pensar critica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação*;

Este perfil só pode ser desenvolvido mediante (Gomes et al., 2017, p. 11):

- A promoção de determinados *valores* que incluem a *responsabilidade e integridade*, a *cidadania e participação* e a *liberdade*;
- A adoção de uma perspetiva humanista essencial para dar resposta aos desafios sociais, associada à aprendizagem ao longo da vida e requerendo *Excelência e exigência* e também *Curiosidade, reflexão e inovação*.

Por último, advoga-se que a construção do perfil preconizado assenta no desenvolvimento de um certo número de competências essenciais – porque básicas para a vida na sociedade atual – e transversais – dado poderem ser desenvolvidas em todos os contextos (Gomes et al., 2017, p. 12): "Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Saber técnico e tecnologias, Sensibilidade estética e artística, Relacionamento interpessoal, Autonomia e desenvolvimento pessoal, Bem-estar e saúde e Consciência e domínio do corpo".

Atingir um perfil como o que é descrito neste documento de trabalho exige a adoção de *novas diretrizes na prática docente*, em conformidade com as linhas que o orientam. Assim:

- "A promoção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e sustentável exige promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores, bem como criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente;
- A valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais requer a realização de atividades prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes e exigindo

a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;

- A defesa de uma abordagem transversal do processo de ensino/aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação requer que se organize o ensino de modo a promover a abordagem dos conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados, o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra- ou extra-escolares e valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade".

Para encerrar este tópico, resta-nos dizer que a nossa reflexão sobre este documento nos revelou que a sua parte mais frágil corresponde à apresentação de *descritores operativos*, já que estes parecem ser incompletos e repetitivos (logo, estar mal articulados), o que leva a prever as dificuldades que se vão manifestar, quando se tentar criar orientações curriculares/programas que permitam concretizar estes desígnios.

Acresce a este problema o facto de que a concretização destas orientações vai exigir a substituição de uma perspetiva tradicional do processo de ensino e aprendizagem ainda em vigor (que atribui o papel central ao professor e ao conhecimento, encarregando o primeiro de transmitir o segundo ao aluno) por uma nova conceção do mesmo (em que o papel principal cabe ao aluno, que desenvolve competências, associadas à aquisição de conhecimento, envolvendo-se em projetos – de forma autónoma, cooperativa e colaborativa – com os seus pares e sob a supervisão do professor).

2. O PERFIL DOS ALUNOS PARA O SÉC. XXI E O PROCESSO DE BOLONHA

A nossa carreira – já longa – de investigadora em Educação em Português e de docente do Ensino Superior e ainda de responsável pela supervisão de prática pedagógica (desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário inclusive) levou-nos a reconhecer que este documento – que foi criado para uma escolaridade obrigatória de doze anos – apresenta pontos de contacto com diretrizes definidas para o Ensino Superior que se está a tentar concretizar – desde os primeiros anos do séc. XXI – através da operacionalização do Processo de Bolonha.
De facto, os descritores de Dublin (cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014) estão associados ao desenvolvimento de competências (cf. Anexo 1):

- *Instrumentais*, ou seja, de natureza linguística, cognitiva, tecnológica e metodológica;
- *Interpessoais*, logo associadas a capacidades individuais viradas para a integração social;
- *Sistémicas*, permitindo percecionar partes como elementos de um todo, combinando conhecimento, compreensão e sensibilidade.

Comparámos as competências associadas aos descritores de Dublin (cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014) com as competências-chave cujo desenvolvimento é recomendado no *Perfil* (Gomes et al., 2017) e obtivemos os resultados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Afinidades entre os descritores de Dublin e o *Perfil*

Descritores de Dublin		**Perfil dos alunos para o séc. XXI**
Competências	*Descritores*	*Competências*
Instrumentais	Trabalhar a informação	Linguagens e textos Informação e comunicação
	Analisar e sintetizar Resolver problemas Aprender	Raciocínio Resolução de problemas
	Aplicar o conhecimento Adaptar-se a situações novas	Pensamento criativo
Interpessoais	Conhecer um segundo idioma Compreender as culturas e costumes doutros países Valorizar a diversidade e o multiculturalismo Adaptar-se a um contexto internacional	Linguagens e textos Informação e comunicação
	Liderar Investigar Desenhar e gerir projetos	Raciocínio e resolução de problemas Pensamento criativo Autonomia e desenvolvimento pessoal
Sistémicas		Pensamento criativo

A sua leitura não deixa dúvidas sobre os pontos de contacto entre as recomendações que constam dos dois documentos.

3. O ESTUDO

A leitura atenta de documentos desta natureza – relacionados com o Ensino Superior e outros níveis de escolaridade – tem-nos levado a encarar as nossas práticas de forma crítica, com o propósito de as adequar cada vez a estas exigências.

Assim, depois de termos reformulado o nosso programa de ação de acordo com os princípios do Processo de Bolonha – acima discutidos em relação com um documento fundamental que orienta a desejável inovação pedagógico-didática noutros níveis de ensino – começámos a desenvolver uma análise crítica das nossas práticas, com o intuito de as adaptar cada vez melhor ao perfil real dos estudantes e o propósito de os deixar cada vez mais próximos de um perfil ideal, que até nós gostaríamos de atingir. Logo, temos procurado determinar se as nossas práticas nos permitem desenvolver nos nossos estudantes as competências que esses documentos preconizam.

Na impossibilidade de o fazer para todas as unidades curriculares (UC) que lecionamos (pelo menos, de momento), decidimos focar-nos numa que faz parte do 1.º ano do plano de estudos de um mestrado de formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, procedemos à análise do guião desta UC para o corrente ano letivo (Sá, 2018), usando como categorias as competências que constam da tabela apresentada na secção anterior deste texto.

Os resultados dessa análise são apresentados na Tabela 2, em que, para não o alongar demasiado, recorremos a siglas (cujas equivalências são apresentadas no Anexo 2).

Tabela 2. Competências desenvolvidas na unidade curricular

Descritores de Dublin		**Perfil dos alunos para o séc. XXI**	**Guião da unidade curricular**
Competências	*Descritores*	*Competências*	
Instrumentais	Trabalhar a informação	Linguagens e textos Informação e comunicação	Competências C1/C3/C5 Objetivos O2/O3/O4 Métodos de ensino M1/M2 Avaliação A1/A2/A3/A4
	Analisar e sintetizar Resolver problemas Aprender	Raciocínio Resolução de problemas	Competências C3/C5 Objetivos O3/O4 Métodos de ensino M1/M2 Avaliação A1/A2/A3/A4
	Aplicar o conhecimento Adaptar-se a situações novas	Pensamento criativo	Competências C2/C3 Objetivos O1 Métodos de ensino M1/M2 Avaliação A1/A2/A3/A4
Interpessoais	Conhecer um segundo idioma Compreender as culturas e costumes doutros países Valorizar a diversidade e o multiculturalismo Adaptar-se a um contexto internacional	Linguagens e textos Informação e comunicação	Competências C3/C4/C5 Objetivos O1/O3/O4
	Liderar Investigar Desenhar e gerir projetos	Raciocínio e resolução de problemas Pensamento criativo Autonomia e desenvolvimento pessoal	Competências C4 Objetivos O3/O4 Métodos de ensino M1/M2 Avaliação A1/A2/A3
Sistémicas		Pensamento criativo	Competências C2 Objetivos O1 Métodos de ensino M1/M2 Avaliação A1/A2/A3/A4

A leitura do quadro permite-nos concluir que há uma boa adequação entre os vários aspetos do guião da UC que tivemos em conta nesta análise (*competências*, *objetivos*, *métodos de ensino e avaliação*).

De facto, há coerência entre:

— Competências e objetivos, já que

- O objetivo O1 (*Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português, com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa*) vai ao encontro das competências C2 (*Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos*) e C3 (*Mobilizar conceitos e processos relevantes no âmbito desta unidade curricular*),

- O objetivo O2 (*Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas*) se articula com a competência C1 (*Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida*),
- Os objetivos O3 (*Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito*) e O4 (*Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada*) ajudam a desenvolver as competências C4 (*Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional*) e C5 (*Exprimir-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes no âmbito desta unidade curricular*).

— A metodologia de ensino usada e os objetivos formulados para a UC, já que a realização da atividade essencial (planificação de atividades para a Educação Pré-Escolar ou o 1.º Ciclo do Ensino Básico) implica:
  - O recurso a conhecimentos específicos relacionados com o domínio da língua portuguesa (objetivos O1 e O2),
  - A mobilização de conceitos e processos relevantes para a promoção da educação linguística (objetivo O2),
  - Trabalho autónomo e em equipa para realizar o trabalho e para o apresentar a outrem (objetivo O3),
  - A comunicação (oral e escrita) para apresentar ideias, identificar problemas e propor soluções (objetivo O4).

— O Sistema de avaliação idealizado para a UC se articula em torno de dois eixos (comunicação oral *versus* comunicação escrita) e (trabalho individual *versus* trabalho em grupo), que são igualmente valorizados (visto que, somando as percentagens relativas ao peso de cada polo das duas oposições se obtém 50%).

Além disso, a metodologia de ensino usada na UC favorece a aprendizagem ativa:

— O facto de os estudantes escolherem o tema da planificação que vão produzir encoraja-os a fazerem uma procura ativa de material associado à UC;

— A produção de documentos relativos à planificação de atividades de ensino da língua materna e a sua fundamentação, feitas pelos estudantes organizados em grupos, implica:
  - O recurso a conceitos teóricos (abordados em apresentações orais feitas pelo docente e em textos por eles consultados, que resultam da investigação feita no campo de Educação);
  - A realização de trabalho em equipa, mas também de trabalho individual, o que promove o desenvolvimento da autonomia.

— As apresentações orais feitas pelos estudantes contribuem para uma aprendizagem ativa (através da discussão das ideias apresentadas pelos diversos grupos, em que intervêm estes e o docente).

Constata-se igualmente que, no seu conjunto, estes contribuem para desenvolver competências que constam dos descritores de Dublin (cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014) e do *Perfil* (Gomes et al., 2017).

Permitiu-nos igualmente tomar consciência de uma falha no guião, que se prende com a atenção dada a outras línguas e culturas. Esta terá de ser superada, tanto mais que – de há dois anos para cá – resolvemos introduzir no guião uma perspetiva de *educação global* (cf. Oxfam, 2015). Temos feito um esforço nesse sentido através da abordagem de um dos temas da UC – *Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita* (cf., por exemplo, Sá, 2012) – que procuramos relacionar com o valor do Português no mundo atual, o que chama a atenção para a interação da língua materna com outras línguas (Macário, Sá & Gomes, 2015; Sá, 2015a, 2017a; Sá,Silva & Macário, 2018).

Poderemos cruzar estas observações com as conclusões de um estudo que levámos a cabo durante alguns anos letivos, centrado nesta mesma UC e na análise de vários aspetos do desempenho dos estudantes e das suas representações, procurando relacioná-los entre si (cf., por exemplo, Sá, 2014a, 2014b).

No que diz respeito ao desempenho, constatámos que – ao longo desses anos letivos – a grande maioria dos estudantes obteve aprovação na UC, com classificações compreendidas entre os 10 e os 14 valores. Esta constatação tem lados positivos (visto que permite concluir que a organização da UC favorece o sucesso dos estudantes, sendo frequente não haver

reprovações) e lados negativos (porque as suas classificações finais se ficam por níveis medianos, o que sugere que não tiram o devido proveito dessa organização).

No que se refere às representações, concluímos que os estudantes consideravam que a metodologia de ensino adotada na UC contribuía para o desenvolvimento de competências (com destaque para a *colaboração*), essenciais para a co-construção de conhecimento didático. Como fatores positivos, referiam a metodologia de ensino adotada (nomeadamente a articulação teoria-prática e o acompanhamento feito pela docente, presencial e a distância) e os recursos didáticos usados na UC (com destaque para as TIC).

No guião da UC que analisámos neste texto (Sá, 2018), os recursos didáticos são mencionados:

— Na calendarização das sessões, em que se faz referência a um fórum de discussão *online* (Sá & Macário, 2014a);
— Na secção consagrada à bibliografia, que é ampliada aquando da abordagem de cada um dos temas previstos e inclui textos reguladores do sistema educativo português (Buescu, Morais, Rocha,& Magalhães, 2015; Silva et al., 2016) e textos de investigadores da área nacionais e internacionais (divulgados em livros, revistas, atas de reuniões científicas e na internet).

Abordámos a importância do uso das TIC no âmbito desta UC em várias publicações.

No primeiro texto sobre este tema que publicámos (Sá & Macário, 2014b), focámo-nos no seu contributo para o desenvolvimento da colaboração através da análise da participação de alguns dos estudantes num dos fóruns de discussão *online* nela propostos aos estudantes intitulado *Ortografias* (Macário, 2013). Concluímos que, apesar de os recursos da *web* 2.0 serem valorizadas no guião da UC, os estudantes nem sempre lhes davam o devido valor, porque tendiam a desvalorizar o papel desempenhado pela colaboração na sua formação.

Em textos posteriores (Sá, 2017b, 2017c), procurámos aprofundar esta questão através da análise das representações dos estudantes e concluímos que muitos deles têm uma conceção muito tradicional do processo de ensino e aprendizagem, reduzindo-o à transmissão de conhecimentos pelo professor e à sua absorção pelos alunos. Logo, valorizam pouco o desenvolvimento de competências e, quando o fazem – nomeadamente referindo-se à *colaboração* e à *reflexão* – vêem-nas como fatores importantes na aquisição de conhecimentos transmitidos por alguém. Além disso, confundem frequentemente colaboração e cooperação, esquecendo que a primeira implica articulação de esforços – que acontece quando todos os membros do grupo se implicam em todas as fases do trabalho a realizar, logo interagem em torno destas –, enquanto a segunda se restringe à sua justaposição – acontecendo nos grupos em que cada membro se ocupa de uma fase do trabalho e não interage com os outros em torno da sua tarefa, pelo que não há aprendizagem relativa a todos os aspetos do trabalho (Boavida & Ponte, 2002; Canha & Alarcão, 2008; Coutinho & Júnior, 2007).

Do mesmo modo, pensando ainda no recurso às TIC no âmbito desta UC, focámo-nos no papel que estas poderiam desempenhar no ensino dispensado pelo docente a partir da análise do respetivo guião.

Num primeiro texto (Sá, 2015b), concluímos que o recurso às TIC na UC em questão:

— Permitia efetivamente pôr o aluno no centro do processo educativo, porque todo o trabalho levado a cabo é articulado com um projeto cuja implementação exige trabalho em grupo, mas também individual (planificação de atividades);
— Ajudava os estudantes a recolher informação (através da consulta de *sites*, blogues, etc.), refletir sobre conceitos e princípios essenciais e confrontar as suas opiniões com as dos colegas do grupo e didatas de referência (em fóruns de discussão *online*), discutir ideias com o docente e os seus pares (a partir de apresentações orais – individuais ou coletivas – do trabalho realizado com apoio em documentos elaborados em *PowerPoint* ou *Prezi*);
— Sensibilizava os estudantes para o uso que é possível fazer destas tecnologias no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas;
— Levava-os a refletir sobre o uso de ferramentas da *web* social para desenvolver trabalho colaborativo docente.

Num texto posterior (Sá, 2016), demonstrámos que o processo educativo subjacente ao guião desta UC permite promover o *Pensamento crítico* nos estudantes, levando-os a trabalhar aspetos práticos através da planificação de atividades e a refletir sobre aspetos mais teóricos, que permitem fundamentar as práticas, nomeadamente através da participação nos fóruns de discussão *online*.

4. CONCLUSÕES

Em suma, para fechar este texto, poderemos dizer que um dos grandes esforços feitos em termos políticos e educativos, a nível mundial, para promover o exercício de uma cidadania ativa e crítica vai no sentido de definir competências essenciais à vida numa sociedade em constante mutação – que é aquela em que vivemos no séc. XXI – que são também transversais, porque podem ser desenvolvidas em vários contextos (nomeadamente – no caso da educação formal – em todas as áreas curriculares e, sobretudo, através de projetos em que estas interajam).

Com este propósito, têm sido publicados documentos relativos aos vários níveis da escolaridade obrigatória e, no caso do Ensino Superior, tem-se procurado implementar as diretivas do Processo de Bolonha.

A leitura crítica que fizemos de documentos desta natureza publicados em Portugal – nomeadamente o *Perfil dos alunos para o séc. XXI* (Gomes et al., 2017) – e o seu confronto com textos semelhantes relativos ao Ensino Superior – com destaque para os descritores de Dublin (cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014) permitem-nos afirmar que há uma continuidade de pensamento e estratégia entre eles.

A análise crítica das nossas práticas de ensino numa universidade portuguesa – no caso concreto deste texto focada numa UC de um curso de segundo ciclo de Bolonha (mestrado profissionalizante) vocacionado para a formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico – revelou que a promoção de um ensino que faça do aluno o centro do processo educativo favorece o desenvolvimento de competências essenciais e transversais indispensáveis à adaptação à sociedade do séc. XXI, mas também que esse esforço pode ser prejudicado pelas conceções conservadoras dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigacão colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.* Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Canha, M. B., & Alarcão, I. (2008). Práticas colaborativas na construção do conhecimento e da acção em Didáctica: um caso em Portugal. In M. I. Cunha & M. H. Abrahão (Eds.), *Actas do XIV ENDIPE, Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Trajectórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas* (pp. 1-14). Porto Alegre, Brasil: ENDIPE.

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu.* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Coutinho, C. P., & Júnior, J. B. B. (2007). A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento. In *Atas do Colóquio da secção portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (*pp. 1-10). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Gomes, C. S. *et al.* (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em: http://dge.mec.pt/perfil

Macário, M. J. (2013). *Ortografias.* Fórum de discussão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Macário, M. J., Sá, C. M., & Gomes, B. (2015). Promoção da língua portuguesa no mundo através da sua abordagem transversal: um estudo na formação inicial de professores. *Revista da UIIPS, 3*(6), 370-384. Consultado em: http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS/issue/view/8

Ministério da Educação e Ciência (2014). *Descritores de Dublin: sintonizando as estruturas*

educativas da Europa. Consultado em: http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/

Oxfam (2015). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers.* Oxford: Oxfam GB. Disponível em: http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides

Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra, N.º Temático "Investigação e Ensino",* 364-372.

Sá, C. M. (2014a). Desenvolvimento de competências no Ensino Superior através da inovação na metodologia de ensino e aprendizagem. In C. M. Sá (Org.), *Transversalidade III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade* (pp. 198-220), Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Propostas", 2. Aveiro: UA Editora. Consultado em: http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf

Sá, C. M. (2014b). Developing competences in Higher Education through innovation in the teaching methodology. *Indagatio Didactica, 6*(4), 7-23. Consultado em: http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3020

Sá, C. M. (2015a). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M. H. Ançã & M. J. Macário (Ed.), *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística* (pp. 133-159). Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Temas", 4. Aveiro: UA Editora.

Sá, C. M. (2015b). TIC e formação em Didática de Línguas. In M. J. Gomes, A. J. Osório & L. Valente (Orgs.), *Atas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2015* (pp. 1038-1061). Braga: Universidade do Minho/Centro de Competência em TIC na Educação.

Sá, C. M. (2016). Pensamento crítico, TIC e formação em didática de línguas. *Revista Lusófona de Educação, 32,* 133-147. Consultado em: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/682

Sá, C. M. (2017a). Promoção da língua portuguesa: estudos na formação em ensino. *Indagatio Didactica,* 9 (2), 95-106. Consultado em: http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/5059

Sá, C. M. (2017b). Fóruns de discussão e aprendizagem colaborativa: representações de estudantes. In M. J. Gomes, A. J. Osório & L. Valente (Org.), *Livro de Atas da X Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2017* (pp. 1329-1342). Braga: Universidade do Minho/Centro de Competência em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

Sá, C. M. (2017c). Fóruns de discusión y desarrollo del pensamiento crítico: concepciones de estudiantes. In *Memorias del III Seminario Internacional del Pensamiento Crítico.* Manizales: Universidade de Caldas.

Sá, C. M. (2018). *Guião de Didática da Língua Portuguesa nos Primeiros Anos.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M., & Macário, M. J. (2014a). *Transversalidades*. Fórum de discussão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M., & Macário, M. J. (2014b). TIC e desenvolvimento de competências em trabalho colaborativo na formação em didática de línguas. *Indagatio Didactica, 6*(1), 480–503. Consultado em: http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2698/2553

Sá, C. M., Silva, M. C. V., & Macário, M. J. (2018). Representações sobre a língua portuguesa e sua promoção no mundo por futuros profissionais da Educação em formação. *Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 40*. Consultado em:

http://periodicos.uem.br/ojs/acta Doi: 10.4025/actascilangcult.v40i1.35286

Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento-Geral da Educação.

Anexo 1 – Descritores de Dublin e competências a eles associadas[2]

Tipos de competências medidas:

1) *Competências instrumentais*: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas;
2) *Competências interpessoais*: capacidades individuais, tais como as competências sociais (interação social e cooperação);
3) *Competências sistémicas*: capacidades e competências relacionadas com o sistema na sua totalidade (combinação da compreensão, da sensibilidade e conhecimento que permitem ao indivíduo ver como as partes de um todo se relacionam e se agrupam).

Aspetos tidos em conta para a sua definição:

1) O novo paradigma educacional;
2) A necessidade de qualidade e o incremento do acesso ao emprego e a cidadania responsável;
3) A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior.

No que respeita à importância, os dois grupos consultados (empregadores e diplomados de toda a Europa) consideram que as competências mais importantes a desenvolver são:

1) A capacidade de análise e síntese;
2) A capacidade de aprender;
3) A habilidade para resolver problemas;
4) A capacidade de aplicar o conhecimento;
5) A capacidade de adaptar-se a situações novas;
6) A preocupação com a qualidade;
7) A capacidade para trabalhar a informação;
8) A capacidade de trabalhar autonomamente e em grupo.

No lado oposto da escala, aparecem:

1) A compreensão das culturas e costumes de outros países;
2) A valorização da diversidade e o multiculturalismo;
3) A habilidade de trabalhar num contexto internacional;
4) A liderança;
5) As capacidades de investigação;
6) O conhecimento de desenho e gestão de projetos;
7) O conhecimento de um segundo idioma.

Um aspeto surpreendente é a concentração das competências “internacionais” no lado inferior da escala em relação à sua importância.

[2] Cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014.

Anexo 2 – Legenda da segunda tabela

Competências

C1 – Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.
C2 – Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos.
C3 – Mobilizar conceitos e processos relevantes no âmbito desta unidade curricular.
C4 – Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.
C5 – Exprimir-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes no âmbito desta unidade curricular.

Objetivos
O1 – Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).
O2 – Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.
O3 – Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.
O4 – Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.

Métodos de ensino
M1 – Apresentação e discussão de propostas, apresentadas pelos vários intervenientes (docente e alunos).
M2 – Trabalho individual e colaborativo, presencial e *online*, com recurso a ferramentas da *Web* 2.0.

Avaliação
A avaliação é de tipo contínuo, contemplando cinco elementos, com pesos variados:
A1 – apresentações orais coletivas (2 x 10%)
A2 – apresentação oral individual (30%)
A3 – relatório escrito relativo ao trabalho desenvolvido no âmbito da UC (30%)
A4 – 1 reflexão crítica individual (balanço crítico do percurso na UC) (20%)

090. ENTRE O COMENTÁRIO EM VÃO E A REGULAÇÃO EFICAZ: AFINAÇÕES NUM MODELO CURRICULAR DE ENSINO A DISTÂNCIA

Francisco Sousa

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo da Universidade dos Açores – CICS.NOVA.UAc (PORTUGAL), francisco.jr.sousa@uac.pt

Resumo

O presente texto aborda parte de um estudo sobre o desenvolvimento de um modelo curricular de ensino a distância numa Instituição de Ensino Superior, através do qual se pretende identificar aspetos do modelo que necessitem de alteração, visando a sua adaptação a contextos específicos e a sua melhoria. As sucessivas versões do modelo têm sido avaliadas através de diversos processos, dos quais se destaca a aplicação de um questionário focado na avaliação, pelos alunos, do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ao qual têm sido expostos no contexto da frequência de algumas unidades curriculares (UC). O presente texto centra-se num objetivo de investigação muito específico: compreender a perceção dos alunos sobre a qualidade da avaliação das suas aprendizagens em UC subordinadas ao modelo. Através do referido questionário, a maioria dos inquiridos tem caracterizado a avaliação praticada como bastante formativa, ou mesmo de grande qualidade. Porém, no ano académico de 2017/18, um comentário de um aluno gerou algumas dúvidas relativas à compreensão, pelos alunos, dos processos de avaliação formativa implementados. Por isso, analisou-se toda a informação de caráter avaliativo transmitida aos alunos através do AVA da UC em causa. Foram analisados 561 comentários avaliativos, o que levou à identificação de várias situações em que alguns alunos parecem ter ignorado comentários através dos quais se chamava a atenção para determinadas necessidades de melhoria. A parte final do texto inclui uma breve reflexão sobre afinações a realizar no modelo em função destes resultados.

Palavras-chave: *design* curricular, ensino a distância, avaliação formativa, regulação.

Abstract

This text reports some research included in a study on the development of a curricular model for distance learning at a Higher Education Institution. The study has identified characteristics of the model that should be changed, in order to improve it and to make it more adaptable to specific contexts. Successive versions of the model have been evaluated in different ways, including the administration of a student questionnaire. This paper is focused on a very specific research objective: to understand students' perception on the quality of assessment in the context of courses in which the model has been implemented. Through the questionnaire, most students have rated such assessment as very formative. However, in the academic year 2017/18, one student made a challenging comment in the questionnaire, one that suggested that perhaps most students, after all, did not take formative assessment so seriously. Therefore, all the information that had been transmitted to the students in the context of formative assessment was analysed. 561 comments were considered. The findings disclose some situations wherein some students seem to have ignored comments that included calls for the improvement of their performance. The final part of the paper includes a brief reflection on the need to improve the model in light of such findings.

Keywords: curriculum design, distance learning, formative assessment, regulation.

1. INTRODUÇÃO

O autor do presente texto tem liderado, desde o ano académico de 2011/12, o desenvolvimento de um modelo curricular de ensino a distância (EaD), designado por MAPE, numa Instituição de Ensino Superior (IES) portuguesa e tem estudado continuamente esse desenvolvimento, com a finalidade de identificar necessidades de melhoria que possam ser satisfeitas em sucessivos momentos da sua implementação. Apesar de o modelo MAPE já ter sido implementado por outros docentes, que participaram, em alguns momentos, no estudo, o trabalho aqui apresentado é baseado na análise de dados gerados no contexto de uma unidade curricular (UC) lecionada pelo autor. Neste sentido, o texto está focado numa vertente do estudo que se insere numa tradição de investigação, por professores, da sua própria prática profissional.

A investigação, por professores, da sua própria prática letiva é uma abordagem bastante consolidada no ensino não superior, mas que também se vai realizando no ensino superior.

> No ensino fundamental e médio, tal como no ensino superior, cada vez mais, existem professores que empreendem pesquisas sobre a sua própria prática profissional. Fazem-no porque sentem necessidade de compreender melhor a natureza dos problemas com que se defrontam, para poder transformar a sua prática e as suas condições de trabalho. (Ponte, 2004, p. 37)

Considerando que o desenvolvimento do EaD tem sido incipiente na IES em que tem sido implementado o modelo MAPE, essa implementação pode ser considerada um caso raro, num contexto de reduzido investimento em EaD (Sousa, 2015). Admitindo, por outro lado, que a expansão do EaD na generalidade das IES é um processo irreversível, o estudo de práticas de EaD pelos próprios docentes que as realizam, como tem acontecido no caso particular do MAPE, pode gerar conhecimento relevante no contexto de eventuais estratégias institucionais de promoção do EaD. O relato aqui apresentado assenta, assim, no pressuposto de que, para os docentes do ensino superior, a investigação da própria prática letiva "pode significar um campo de trabalho de onde não só resultam elementos importantes para a sua actividade profissional, como ressaltam contributos, em termos de conhecimento, para a respectiva comunidade académica" (Ponte, 2004, p. 64).

Além de visar a identificação de aspetos do modelo MAPE que necessitem de alteração em termos genéricos, o estudo visa a adaptação desse mesmo modelo a contextos específicos. Por exemplo, em etapas anteriores do estudo verificou-se que as UC oferecidas no primeiro ano de cursos de licenciatura exigiam algumas adaptações específicas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) através dos quais estavam a ser frequentadas, atendendo ao perfil geral dos alunos recentemente admitidos no ensino superior (Sousa, 2018).

Espera-se ainda que o estudo gere princípios de *design* curricular que possam orientar a implementação futura do modelo. Esta expectativa está associada à adoção de uma metodologia baseada nos pressupostos da investigação do desenvolvimento ou investigação do *design* educacional. Nesta abordagem, a investigação organiza-se em torno do desenvolvimento de um produto, ao longo de ciclos que incluem a criação de um protótipo, a sua avaliação, a análise de dados gerados por essa avaliação e a introdução de alterações no protótipo em função dos resultados dessa mesma análise (Plomp, 2010; van den Akker, 2010). Esta metodologia é especialmente adequada ao estudo do desenvolvimento de AVA (Lencastre, 2012).

A avaliação de sucessivas versões ou protótipos de um AVA num contexto de investigação do *design* educacional atende geralmente a três dimensões: validade – de conteúdo e de construção –, praticabilidade (ou usabilidade) e eficácia (Nieveen, 2010). A validade de conteúdo diz respeito, sobretudo, ao rigor científico com que o trabalho de lecionação é realizado através do AVA. A validade de construção atende a questões mais técnicas, sobretudo à consistência do AVA e à lógica de articulação entre as suas componentes. A praticabilidade é facilidade com que os alunos interagem com o AVA. A eficácia é o sucesso do AVA na realização das finalidades para as quais foi concebido.

Qualquer ambiente de aprendizagem – virtual ou não – será tanto mais eficaz quanto mais facilitar a realização, pelos alunos, das aprendizagens previstas, e mesmo de aprendizagens não planeadas. Para saber como vai decorrendo essa realização de aprendizagens, é indispensável avaliá-la. Neste sentido, o recorte do estudo aqui apresentado subordina-se a um objetivo de investigação muito específico: compreender a perceção dos alunos sobre a qualidade da avaliação das suas aprendizagens em UC subordinadas ao modelo MAPE.

2. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO MODELO MAPE

A sigla MAPE refere-se a quatro características do modelo que designa: ser Modular, Assíncrono, Participativo e Emergente.

Uma UC lecionada através de um AVA alinhado com o modelo MAPE funciona de forma assíncrona. O trabalho do docente consiste, sobretudo, em organizar o AVA, dotando-o de recursos de apoio à aprendizagem, e em acompanhar os discentes na realização de tarefas de aprendizagem. Estas últimas podem ser realizadas em qualquer dia, a qualquer hora, desde que sejam cumpridos os prazos estipulados. Esses prazos estão alinhados com a calendarização dos módulos temáticos em que os AVA se estruturam. Um AVA de uma UC semestral inclui normalmente seis módulos e cada módulo dura duas ou três semanas.

O modelo MAPE é emergente por ter sido concebido no contexto de apenas uma UC, expandindo-se posteriormente a outras, e é participativo porque, por um lado, tem sido desenvolvido com contributos de docentes/investigadores e de alunos e, por outro lado, pressupõe um elevado grau de protagonismo dos alunos na realização de atividades de aprendizagem. Estas últimas incluem pesquisa, discussão de diversos temas em fóruns, elaboração de trabalhos, comentário de trabalhos elaborados por colegas, entre outras. O recurso ao método expositivo de ensino tem ocupado uma porção relativamente reduzida do trabalho de lecionação.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem está fortemente orientada para o fornecimento aos alunos de sugestões que lhes facilitem uma melhoria contínua do trabalho que vão produzindo. Procura-se, assim, praticar a avaliação formativa, uma modalidade há muito tempo valorizada no discurso teórico, mas cuja realização na prática tem estado sujeita a muitos obstáculos, como tem evidenciado a investigação. Atente-se, por exemplo, às afirmações de Ferreira (2006), na apresentação de resultados de um estudo focado no 1.º ciclo do ensino básico:

> A avaliação formativa ainda é mais uma intenção que uma prática. Pois, verificámos que o pensamento dos professores e as suas práticas ainda se encontram distantes de uma avaliação contínua, centrada não só nos resultados como nos processos de aprendizagem, com vista a uma regulação interactiva da aprendizagem. (p. 89)

Essa regulação tem sido insistentemente referida pelos especialistas como a essência da avaliação formativa, o elemento que confere à avaliação uma orientação para processos de melhoria contínua, ultrapassando um enfoque restrito na verificação de resultados. A este propósito, Barreira, Boavida e Araújo (2006) afirmam que a avaliação "deixou de estar centrada nas questões da objectividade e da subjectividade e começa a estar mais preocupada com as questões práticas relacionadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem" (p. 95).

A regulação assenta no fornecimento frequente de *feedback* ao aluno, que constitui um fator crítico na educação em geral e no EaD em particular (Cabero, 2006). Como sublinham Barreira, Boavida e Araújo (2006), "a valorização de um *feedback* preciso faz-se sem encorajamentos vagos e generalistas, mas sim com demonstrações claras do que constitui um bom trabalho e de como, passo a passo, se dominam as matérias a aprender" (p. 115). No desenvolvimento do modelo MAPE os docentes têm procurado respeitar este princípio através de frequentes comentários sobre o trabalho que vai sendo realizado pelos alunos, no pressuposto de que "o comentário estruturante e sistémico é responsável por desenvolver nos alunos a capacidade de compreenderem o seu próprio percurso de ensino" (Barreira, Boavida e Araújo, 2006, p. 116).

3. METODOLOGIA

Para avaliar um AVA nas três dimensões já referidas – validade, praticabilidade e eficácia – num contexto de investigação do seu desenvolvimento, é habitual o recurso a diversas técnicas de avaliação, desde a consulta a especialistas, bastante frequente na avaliação da validade, à microavaliação (i.e., testagem do AVA ou de uma parte do AVA com um número relativamente reduzido de participantes). Esta última é frequentemente usada na avaliação da praticabilidade e da eficácia e muitas vezes precede a testagem de todo o AVA em contexto real. Quer na microavaliação quer na testagem em contexto real, podem ser recolhidos diferentes tipos de dados de diferentes formas.

O objetivo de compreender a perceção dos alunos sobre a qualidade da avaliação das suas aprendizagens em UC subordinadas ao modelo MAPE enquadra-se numa avaliação da eficácia dos AVA. O presente texto foca o caso particular de um AVA de uma UC de Tecnologia Educacional oferecida no contexto de um curso de mestrado no ano académico de 2017/18. A maior parte dessa UC tem sido dedicada ao desenvolvimento, pelos alunos, de recursos educativos digitais.

No final do semestre, seis alunos dessa UC responderam a um questionário de avaliação do AVA. Das várias questões colocadas nesse questionário a que mais diretamente se relacionava com o objetivo de investigação enunciado tinha a seguinte redação: como classifica a quantidade e a qualidade da informação fornecida pelo docente no contexto da avaliação formativa das suas tarefas?

Um inquirido considerou que a avaliação formativa tinha sido bastante praticada e os restantes cinco alunos reconheceram que ela, além de ter sido bastante praticada, lhes tinha fornecido pistas para a melhoria do trabalho que estavam a realizar.

Porém, noutra parte do questionário, um aluno afirmou que os seus colegas de turma não tinham compreendido a lógica formativa subjacente à forma como a avaliação estava organizada no AVA, e, consequentemente, não tinham encetado processos de autoavaliação e melhoria a partir da informação que lhes tinha sido fornecida.

Este comentário levanta alguma suspeita sobre a autenticidade da classificação, pelos alunos, da avaliação formativa praticada como frequente e de elevada qualidade por ser portadora de pistas de melhoria, mantendo, aliás, um nível de classificação que já tinha sido registado noutros momentos do estudo. De facto, uma avaliação muito positiva da avaliação formativa realizada no contexto do modelo MAPE já tinha ocorrido noutras UC, de outros cursos.

A referida suspeita levou à decisão de analisar toda a informação de caráter avaliativo transmitida aos alunos através do AVA. Essa informação distribui-se por dois tipos de comentários, associados a diferentes tempos: no decurso de um módulo e na transição entre o final de um módulo e o início do módulo seguinte. No primeiro caso, foram analisados comentários produzidos no contexto de fóruns dedicados à discussão de diversos temas e comentários inseridos nas margens de pequenos trabalhos submetidos pelos alunos. No segundo caso, os comentários tinham uma dupla função de avaliação formativa e avaliação sumativa, pois, por um lado, identificavam incorreções e forneciam orientações para a melhoria do trabalho que estava a ser produzido pelos alunos e, por outro lado, veiculavam apreciações globais sobre as aprendizagens evidenciadas até àquele momento, acompanhadas de classificação quantitativa.

Para tomarem conhecimento dos comentários produzidos na transição entre módulos, os alunos acediam a páginas próprias, a partir de painéis de entrada para os módulos mais recentes. Esses painéis estavam sempre organizados em torno de quatro componentes dos módulos, como ilustra a Figura 1: tarefas do módulo, objetivos e critérios de avaliação, fórum do módulo e avaliação do módulo anterior.

Fig. 1. Exemplo de painel de entrada para um módulo num AVA alinhado com o modelo MAPE

Segue-se um exemplo de um excerto do texto inserido numa página dedicada à avaliação de um módulo. O excerto contém comentários individualizados, ou seja, dirigidos a um aluno em particular, através dos quais se procura encorajar esse mesmo aluno a rever alguns aspetos do

AVA que estava a ser desenvolvido pelo próprio, visando um contexto de formação profissional em que esse aluno assumiria o papel de formador.

> Quais são as vantagens de apresentar, no módulo 1, os objetivos da formação, a descrição genérica da plataforma *Moodle* e a "apresentação da formação" em páginas separadas, às quais se acede através de diferentes hiperligações? Considere a possibilidade de concentrar mais a informação e diminuir o número de cliques que o formando terá de realizar. Quanto mais cliques desnecessários o formando é obrigado a realizar mais prejudicada fica a usabilidade do AVA. Este princípio aplica-se também a outros módulos.

Foram identificados 561 comentários subordinados a uma lógica de avaliação formativa. Além de comentários relacionados com as características dos recursos educativos digitais que estavam a ser elaborados pelos alunos ao longo de todo o semestre, houve comentários sobre o processo de participação dos alunos nas atividades de aprendizagem (por exemplo, apelos no sentido de alguns alunos participarem nos fóruns com mais frequência) e comentários centrados em questões formais, sobretudo a correção do Português e o cumprimento das normas de referenciação bibliográfica nos textos elaborados pelos alunos.

Os referidos 561 comentários estão relacionados com o trabalho que foi sendo produzido pelos seis alunos que responderam ao questionário. Apesar de terem ficado gravados no AVA comentários dirigidos a todos os alunos da turma, num total de nove alunos, só foram considerados os comentários dirigidos aos referidos seis alunos porque o pedido de consentimento informado para utilização dos dados gerados no AVA em relatos de investigação publicáveis tinha sido inserido no próprio questionário. Logo, só se obteve consentimento de seis alunos.

Face à suspeita de que a avaliação formativa não tinha, afinal, sido tão reconhecida e aproveitada pelos alunos quanto sugeriam as suas respostas a uma das perguntas do questionário, fez-se uma divisão dos comentários entre os que referiam pela primeira vez uma determinada necessidade de melhoria e os que, posteriormente, insistiam na mesma referência, considerando que as recomendações iniciais de melhoria não tinham sido acatadas. Assim, ao separar e contar os comentários de insistência, obteve-se uma perceção bastante nítida da quantidade de recomendações não acatadas, o que constitui um bom indicador do grau de (des)aproveitamento, pelos alunos, da avaliação formativa realizada.

4. RESULTADOS

Como mostra a Tabela 1, houve 62 recomendações de melhoria nas quais se insistiu uma vez, 18 nas quais se insistiu 18 vezes e 5 nas quais se insistiu três vezes. Ou seja, dos 561 comentários considerados, 85 têm uma função de insistência. Através da leitura da tabela também se nota que nenhum aluno acatou todas as recomendações de imediato e que a quantidade de insistências variou bastante de aluno para aluno.

Tabela 1. Comentários com recomendações de melhoria

	Alunos						**Total**
	1	2	3	4	5	6	
Iniciais							476
1.ª insistência	13	13	9	8	4	15	62
2.ª insistência	1	7	1	1		8	18
3.ª insistência		1				4	5
							561

Segue-se mais um exemplo de um excerto do texto inserido numa página dedicada à avaliação de um módulo. Neste caso, o excerto contém comentários através dos quais se insiste com uma aluna na referência à necessidade de melhorar determinados aspetos dos recursos educativos digitais que estava a construir.

> A forma como o *Kahoot* está apresentado no módulo 4 ignora as minhas sucessivas chamadas de atenção para o facto de este *software* estar pouco vocacionado para o trabalho assíncrono. Se insiste em usar o *Kahoot* em modo assíncrono, deve, no mínimo, fornecer aos formandos orientações muito precisas sobre a realização dos exercícios,

pois esse cenário quase obriga o formando a desempenhar alternadamente os papéis de formador (que vai avançando com as perguntas num computador) e de formando (que vai respondendo no seu dispositivo móvel).
Algumas perguntas incluídas no *quiz* (*Kahoot*, módulo 4) continuam a ter alternativas de resposta pouco plausíveis, o que aumenta a probabilidade de o formando acertar sem verdadeiramente dominar os assuntos.

Dos comentários produzidos com intenções de avaliação formativa, 15% são comentários de insistência, o que merece, certamente, alguma reflexão. Os resultados aqui apresentados sugerem que, provavelmente, existe algum défice de eficácia na regulação resultante dos esforços de avaliação formativa desenvolvidos. É necessário, portanto, tentar melhorar essa eficácia.

5. CONCLUSÃO E REFLEXÃO SOBRE NECESSIDADES DE MELHORIA

Os resultados do estudo sugerem a necessidade de introduzir nos AVA alinhados com o modelo MAPE melhorias que possibilitem uma regulação mais eficaz da aprendizagem em função dos esforços de avaliação formativa que têm sido realizados. Essa necessidade só se tornou evidente com o recurso à análise de diferentes tipos de dados, provenientes de duas fontes: respostas dos alunos a um questionário e comentários avaliativos gravados no AVA. Curiosamente, o que motivou o recurso a estes últimos foi um breve comentário de um aluno, no contexto do referido questionário. Esse comentário poderia ter sido desvalorizado face a outros dados, também gerados pelo questionário, que sugeriam a existência de um elevado grau de aceitação dos alunos em relação à avaliação formativa praticada, à semelhança do que tinha acontecido noutros momentos, com outros alunos, também expostos ao modelo MAPE. A maior visibilidade dos dados que sugeriam a inexistência de problemas de eficácia na realização da avaliação formativa poderia ter causado uma tentação para desconsiderar o único dado que suscitava uma suspeita em sentido contrário. Esse dado foi tido em conta e motivou a recolha de outros dados, cuja análise confirmou a existência de um número considerável de comentários em vão, ou seja, da ineficácia de parte da avaliação formativa praticada. Isto evidencia a importância da atenção ao pormenor na investigação.

O estudo poderia ter gerado resultados ainda mais esclarecedores se tivessem sido realizadas entrevistas aos alunos, para obtenção de comentários mais aprofundados sobre a avaliação formativa realizada. Esta limitação não deve impedir a introdução imediata de algumas afinações no modelo MAPE, visando uma regulação mais eficaz da aprendizagem a partir da avaliação.

Para tentar tornar mais eficaz a avaliação formativa realizada no contexto da implementação do modelo MAPE, é necessário ter em conta que a avaliação formativa é, por definição, contínua e que esse pressuposto de continuidade não implica apenas o fornecimento muito frequente de informação de caráter avaliativo aos alunos. Implica não perder de vista as recomendações de melhoria quando se solicita a realização de novas tarefas. Por outras palavras, a partir do momento em que se recomenda uma ação de melhoria não basta verificar, no final do módulo seguinte, o cumprimento ou não da mesma. Para tentar diminuir a probabilidade de essa recomendação ser ignorada pelos alunos, vale a pena tentar (re)incorporá-la, de forma explícita, nas orientações para as tarefas seguintes.

REFERÊNCIAS

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa – Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *40*(3), 95-133.

Cabero, J. (2006). Bases pedagogicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *3*(1), 1-10.

Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *40*(3), 71-94.

Lencastre, J. A. (2012). Metodologia para o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem: Development research. In A. Monteiro, J. A. Moreira & A. C. Almeida (Orgs.), *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 45-54). Santo Tirso: De Facto Editores.

Nieveen, N. (2010). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 89-101). Enschede: SLO.

Plomp, T. (2010). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 9-35). Enschede: SLO.

Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista, 24*, 37-66.

Sousa, F. (2015). O desenvolvimento de um modelo de ensino virtual num contexto de investimento incipiente em *e-learning*: progressos e desafios. *Da Investigação às Práticas*, *5* (I), 79-97.

Sousa, F. (2018, abril). *Ensino a distância na formação inicial de professores: a difícil adaptação do modelo MAPE aos alunos do primeiro ano.* Comunicação apresentada no III Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente/ III Congresso Internacional sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, Curitiba, Brasil.

van den Akker, J. (2010). Curriculum design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 37-71). Enschede: SLO.

095. NARRATIVA TRANSMEDIA PARA O ENSINO DE GEOCIÊNCIAS

Elisabete Peixoto[1], Luís Pedro[2], Rui Vieira[3]

[1]*Universidade de Aveiro, DigiMedia - Digital Media and Interaction Research Center (PORTUGAL), empeixoto@ua.pt*
[2]*Universidade de Aveiro, DigiMedia - Digital Media and Interaction Research Center (PORTUGAL), lpedro@ua.pt*
[3]*Universidade de Aveiro, CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (PORTUGAL), rvieira@ua.pt*

Resumo

A investigação aqui apresentada pretende utilizar o *transmedia* para a abordagem a uma das metas curriculares da disciplina de Ciências Naturais do 7.º ano de escolaridade, o estudo das aplicações das rochas na sociedade. Para isso, foi criada uma narrativa *transmedia* que acompanha os alunos na realização de um conjunto de tarefas para, no final, à semelhança do personagem principal da narrativa, conseguirem construir um *puzzle online* acerca desta temática. Este trabalho inclui-se na metodologia de Investigação & Desenvolvimento, uma vez que envolve a conceção, implementação e avaliação de um conjunto de atividades *transmedia*. Após a seleção da temática a abordar efetuou-se um estudo acerca dos recursos educativos existentes para este nível de escolaridade, para verificar se existem recursos educativos que promovam o desenvolvimento de competências. Para que a narrativa se adequasse à realidade dos alunos foi, também, realizado um inquérito acerca da utilização que estes fazem das tecnologias digitais. Após a implementação das atividades aplicar-se-á um questionário aos alunos participantes e à sua professora, o que se espera que poderá contribuir para melhorar as atividades *transmedia* previamente elaboradas no âmbito desta investigação. Com o presente artigo, que apresenta um estudo em desenvolvimento, espera-se contribuir para o desenvolvimento de algumas propostas de atividades *transmedia* para a educação, neste caso em Ciências, em articulação com os documentos curriculares em vigor no ensino básico em Portugal.

Palavras-chave: *transmedia*, educação em Geociências, recursos educativos digitais.

Abstract

This research intends to use transmedia as an educational approach for one of the curricular goals of the discipline of Natural Sciences of the 7th year of schooling, the study of the applications of rocks in society. For this, a transmedia narrative was created that accompanies the students in the accomplishment of a set of tasks so that, in the end, like the main character of the narrative, they can build an online puzzle about this theme. This work is framed by a research and development methodology, since it involves the design, implementation and evaluation of a set of transmedia activities. After selecting the topic to be addressed, a study was made of the existing educational resources for this level of education, in order to verify if there are educational resources that promote the development of skills. So that the narrative fits the students' reality, a questionnaire was also applied to gather information about their use of digital technologies. After the implementation of the activities, another questionnaire will be applied to the participating students and their teacher, which is expected to contribute to improve the transmedia activities previously elaborated. This article, which presents a study under development, aims to contribute to the development of some proposals of transmedia activities for science education, in articulation with the curricular documents for the basic education in Portugal.

Keywords: *transmedia*, geoscience education, digital educational resources.

1. INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado corresponde a uma parte de uma investigação em curso do Doutoramento em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro. Este estudo envolve a conceção, implementação e avaliação de um conjunto de atividades *transmedia* que utilizem meios cada vez mais presentes no quotidiano dos jovens, como as tecnologias digitais (Amaral, Lopes, Quintas & Reis, 2017), e que sejam consentâneos com a educação CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade). Com este objetivo em mente selecionou-se uma das metas curriculares da disciplina de Ciências Naturais do 7.º ano de escolaridade, concretamente a meta curricular relativa ao estudo das aplicações das rochas na sociedade. Por outro lado, pretende-se que estas atividades possam contribuir para o desenvolvimento de competências, referenciadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e para a utilização do conhecimento científico em novas situações.

Este artigo apresenta uma breve contextualização teórica do *transmedia* e da educação CTS, devido à importância que desempenham para o desenvolvimento das atividades em causa nesta investigação. Apresenta-se, também, a descrição da metodologia, que se encontra em implementação, alguns resultados já obtidos e algumas considerações finais tendo em conta o trabalho realizado até ao momento.

2. *TRANSMEDIA*

As tecnologias digitais proporcionam uma grande variedade de ferramentas que podem abrir caminho a novas abordagens em sala de aula e promover o desenvolvimento de competências, entre as quais se encontram as competências digitais, por parte dos jovens (Eurydice, 2011). Segundo Lindsey (2013), os consumidores acedem aos *media*, cada vez mais, através de uma grande variedade de dispositivos, serviços ou aplicações, pelo que existe a necessidade de os utilizar em contexto educativo. Tal como defende Raybourn (2013), a educação deve promover a aprendizagem conectada e multimodal e a utilização de diversos dispositivos, principalmente numa comunidade global que está constantemente ligada à rede. O desenvolvimento de metodologias de ensino que utilizem o *transmedia* permite que os professores combinem as tecnologias digitais com as experiências do mundo real dos alunos (Fleming, 2013).

Apesar de as competências digitais serem essenciais no mundo atual, muitos dos jovens não têm a capacidade de utilizar as tecnologias digitais de forma criativa e crítica, apesar de já terem nascido numa era digital (European Comission, 2013; Eurydice, 2011; Kalogeras, 2014). Desta forma, é necessário que os jovens desenvolvam competências essenciais para serem utilizadores e comunicadores de informação em diferentes *media*. Isto é possível, por exemplo, através de experiências de aprendizagem participativas que impliquem não só utilizar a tecnologia, mas também saber fazê-lo de forma a pensar e comunicar eficazmente em vários formatos de *media* (Fleming, 2013). Uma das formas de promover este tipo de aprendizagem é, por exemplo, através da utilização do *transmedia*.

O termo *transmedia* não possui uma definição consensual, uma vez que este fenómeno não pode ser estudado de forma isolada numa dada categoria, já que envolve vários campos de investigação que enriquecem a totalidade da experiência do utilizador (Jenkins, 2010; Kalogeras, 2014).

Henry Jenkins definiu *transmedia storytelling* como um processo onde os elementos de uma narrativa estão sistematicamente dispersos em vários *media* de modo a criar uma experiência coordenada. Segundo este autor, estamos numa época em que a convergência de *media* torna o fluxo de conteúdo através de múltiplos canais quase inevitável (Jenkins, 2003). De acordo com Herr-Stephenson, Alper, Reilly e Jenkins (2013), pode dizer-se que *transmedia* significa "através dos *media*". Idealmente, cada *media* desempenha um papel único e específico para o desenrolar da narrativa e sem experimentar cada um dos *media* o sujeito é incapaz de perceber a narrativa (Jenkins, 2003). Assim, a história que é contada num *media* não é a mesma que é contada noutro e os diferentes elementos vão contribuindo para a construção do universo da narrativa (Lindsey, 2013), ao mesmo tempo que guiam a experiência do utilizador (Warren, Wakefield, & Mills, 2013).

Qualquer *media* pode ser utilizado no *transmedia storytelling* (Lindsey, 2013). O *transmedia* utiliza múltiplas plataformas incluindo tecnologias digitais como, por exemplo, filmes, jogos, simulações, vídeos, *podcasts*, programas de televisão, ferramentas da *web* 2.0, correio eletrónico, computadores, *tablets* e telemóveis mas, para além destes, utiliza meios mais

tradicionais como livros, revistas, rádio, banda desenhada, brinquedos e jornais (Alper & Herr-Stephenson, 2013; Costa & Branco, 2013; Warren et al., 2013) .

Apesar de o termo *transmedia* ter sido inicialmente proposto na indústria do entretenimento, ele tem vindo a ser adaptado a outras áreas, incluindo a educação. Este tipo de aprendizagem, designada por Fleming (2013) como aprendizagem *transmedia*, é flexível, pode ocorrer em qualquer momento e em qualquer lugar e pode ser utilizada em todas as faixas etárias e em todos os ambientes de aprendizagem (Fleming, 2011, 2013). As narrativas *transmedia* podem promover um elevado grau de interação, participação e colaboração por parte dos intervenientes e o desenvolvimento de múltiplas literacias e competências culturais e sociais (Alper & Herr-Stephenson, 2013), tais como representação através de personagens fictícias designadas *avatar*, imaginação, multitarefa, navegação *transmedia*, trabalho em rede e em equipa, negociação e capacidade de criar histórias e participar na comunidade (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robison, 2009).

3. EDUCAÇÃO CTS (CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE)

Tendo em conta que as atividades *transmedia* em desenvolvimento neste trabalho se referem à temática relativa ao estudo das aplicações das rochas na sociedade, considera-se que também existe potencial para o desenvolvimento da aprendizagem segundo a educação CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade).

De forma geral, a educação CTS promove a construção de conhecimento científico e o desenvolvimento de atitudes, valores e capacidades cruciais para a abordagem de questões socialmente relevantes que envolvem a ciência e a tecnologia, que suscitam o interesse e a curiosidade dos alunos e que têm impacto pessoal, local e global (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2016; Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011). Por outro lado, esta situação pode contribuir para o aumento do interesse e do gosto pela ciência, melhorando as atitudes em relação à ciência (Vieira et al., 2011). A exploração das interações CTS no sistema de ensino visa promover a literacia científica e a formação do aluno enquanto cidadão empenhado, participativo e sensibilizado para os problemas da sociedade. O jovem tem de ser capaz de intervir em problemas da atualidade de forma consciente, responsável, esclarecida, racional e baseada em argumentos suportados por evidências. Este tipo de educação será cívica, plena e integradora de valores e conhecimentos (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2016).

A educação CTS pode igualmente promover a aprendizagem ativa do aluno e criar condições para que as aprendizagens se tornem úteis e utilizáveis em situações do quotidiano numa perspetiva de ação (Vieira et al., 2011). Para além disso, segundo estes últimos autores, promove a procura ativa de informação, por parte do aluno, de forma a utilizá-la para resolver o problema com que se está a defrontar, e a abordagem de problemas, questões ou situações-problema num contexto interdisciplinar, devido à importância de recolher informação diversa que permita ultrapassar a fragmentação muitas vezes associada aos saberes disciplinares.

Os recursos didáticos, segundo esta perspetiva, devem contemplar temas socio tecnológicos a partir dos quais seja possível, de acordo com uma perspetiva democrática: explorar conhecimentos científicos; focar interações CTS, evidenciando a ciência e a tecnologia como atividades humanas com implicações sociais; e explorar aspetos políticos, éticos, económicos e sociais associados à ciência e à tecnologia. Por outro lado, os recursos didáticos devem promover, por parte do alunos: a identificação de problemas com interesse local, mobilizando conhecimento científico, atitudes e valores; a procura de soluções para esses problemas, utilizando recursos locais como fontes primárias de informação; e a pesquisa de informação credível que possa ser utilizada para a tomada de decisões responsáveis através da mobilização do conhecimento científico, de capacidades de pensamento e de atitudes e valores (Vieira et al., 2011).

Para além disso, a educação CTS pode promover o desenvolvimento de determinadas capacidades como as de pensamento crítico, de resolução de problemas e uma cidadania nacional e global responsável (Jacinto, 2011; Moreira, 2008; Vieira et al., 2011). Para atingir os seus objetivos, a educação CTS faz, sempre que possível, referência a situações do quotidiano do aluno recorrendo ao pluralismo metodológico como, por exemplo, estratégias inseridas em ambientes reais de que são exemplo as saídas de campo (Vieira et al., 2011).

4. METODOLOGIA

Esta investigação enquadra-se na metodologia de Investigação & Desenvolvimento (I&D), envolvendo a conceção, implementação e avaliação de um conjunto de atividades, em contexto real, articuladas com os objetivos de aprendizagem, e que implicam a participação ativa dos alunos. Este tipo de investigação reconhece a complexidade das interações entre os intervenientes. Por outro lado, este tipo de investigação pretende caracterizar o contexto em toda a sua complexidade e utiliza uma grande variedade de instrumentos de recolha de dados (Amiel & Reeves, 2008; Anderson & Shattuck, 2012). Trata-se, por isso, de um processo de investigação reflexivo (Costa, Viana, Trés, Gonçalves & Cruz, 2017) que se enquadra na metodologia mista (Anderson & Shattuck, 2012; Coutinho, 2006). Durante esta investigação existe recolha sistemática de vários tipos de dados e a sua análise permite melhorar as atividades a realizar pelos alunos. Tal como defendem autores como Anderson e Shattuck (2012) e Amiel e Reeves (2008), mais do que definir um conjunto de atividades, este tipo de metodologia contribui para a sua redefinição sistemática, envolvendo o teste de versões sucessivas (por vezes paralelas) com níveis de fidelidade cada vez maiores (Easterday, Lewis & Gerber, 2014). A investigação aqui apresentada envolve a implementação de dois ciclos, embora este artigo se refira apenas ao primeiro desses ciclos, o que implica apenas uma iteração de refinamento. O primeiro ciclo envolveu um estudo-piloto com alunos do 7.º ano de escolaridade e este ano letivo está a implementar-se um novo ciclo, mas com alunos do 5.º ano de escolaridade.

Para o desenvolvimento das atividades *transmedia* em causa nesta investigação procedeu-se, em primeiro lugar, à seleção de um conteúdo programático da disciplina de Ciências Naturais que tivesse potencial para a integração do *transmedia* segundo uma perspetiva CTS. Tendo em conta a presença das tecnologias digitais no quotidiano dos jovens (Amaral et al., 2017), decidiu-se selecionar o 7.º ano de escolaridade. A temática selecionada inclui-se na meta curricular "Compreender que as formações litológicas em Portugal devem ser exploradas de forma sustentada" (Bonito et al., 2013, p. 15), concretamente nos seus descritores relativos às aplicações das rochas na sociedade. Para além disso, as atividades *transmedia* desenvolvidas pretendem contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Assim, após a análise do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* tentou-se incluir atividades que poderiam contribuir para o desenvolvimento de competências nas áreas *Relacionamento interpessoal*, *Informação e Comunicação* e *Pensamento crítico e pensamento criativo* (Martins et al., 2017).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação foram os manuais escolares, concretamente as suas características estruturais, tecnológicas e didático-pedagógicas, as plataformas informáticas de ensino e aprendizagem, um questionário aos alunos sobre a utilização das tecnologias digitais, uma lista de verificação, o diário de bordo, um questionário final a aplicar aos alunos participantes e uma entrevista ao professor dos alunos participantes.

Na fase anterior à conceção das atividades *transmedia*, revelou-se, ainda, fundamental proceder à análise de recursos educativos, em particular os manuais escolares, visto que continuam a ser o meio privilegiado para acompanhar o trabalho em sala de aula (Calado & Neves, 2012), e as plataformas informáticas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem daquela disciplina e nível de escolaridade. O principal objetivo desta etapa foi verificar se existem recursos educativos que possam promover o desenvolvimento de competências para além da simples consulta de materiais *online*. A análise de manuais escolares incidiu sobre as características estruturais, tecnológicas e didático-pedagógicas, tendo por base um instrumento previamente elaborado por Peixinho e Vieira (2017), e implicou a utilização da técnica de análise documental.

Este estudo envolveu, também, a criação de uma narrativa que enquadrasse as atividades a realizar pelos alunos. A narrativa criada baseia-se na história de Lara, uma menina que se mudou recentemente para a cidade de Aveiro. Para a ajudar a conhecer melhor a cidade, a mãe adquiriu *online* um *puzzle* sobre as aplicações das rochas, cuja construção implica visitar determinados locais da cidade e, em cada um deles, realizar atividades específicas, como identificar o tipo de rocha existente em monumentos previamente selecionados, e registar, em fotografia ou vídeo, as observações realizadas. Em cada local a menina recebe, ainda, informação que tem de decifrar e que lhe permite descobrir a identificação do próximo local. O objetivo final é completar o *puzzle* que Lara também está a construir.

Para conhecer melhor o público-alvo desta investigação foi elaborado um questionário que permitiu caracterizar a utilização de tecnologias digitais pelos alunos participantes de forma a utilizar, no desenrolar das atividades *transmedia*, dispositivos e aplicações familiares aos alunos.

O desenvolvimento e a aplicação das atividades *transmedia* encontram-se ainda em implementação. De forma a adequar as atividades desenvolvidas à vida escolar dos alunos, dividiu-se a sua implementação em três fases: antes da saída de campo, saída de campo e depois da saída de campo. Para além disso, e de forma a facilitar a saída de campo, o trabalho realizado pelos alunos decorre em grupo.

A fase designada "antes da saída de campo" apresenta um carácter informativo e pretende que os alunos fiquem a conhecer as atividades *transmedia*. Com esse propósito foi elaborado um guia do aluno que apresenta a narrativa, as indicações para o primeiro local a ser visitado e informações sobre cada uma das fases.

A fase "saída de campo" consiste na realização de um percurso com seis estações, sobre a temática em causa, na proximidade da escola e que corresponde à duração de uma aula de 90 minutos. Em cada local visitado, os alunos têm de identificar e fotografar a aplicação das rochas, assinalar a estação num mapa no *Google Maps* e anotar a identificação da rocha. No final da realização destas tarefas os alunos têm de decifrar uma pista deixada pelo personagem principal da narrativa e que permite descobrir a identificação do próximo local a visitar.

Na fase designada "depois da saída de campo", que decorre num grupo fechado na plataforma SAPO Campus (http://campus.sapo.pt/), os alunos têm de partilhar o material recolhido (fotografias e/ou vídeos) e o mapa do *Google Maps*, o que permitirá recolher peças do *puzzle*. Nas situações em que os alunos não conseguirem recolher uma das peças do *puzzle*, por exemplo, por incorreção na identificação da amostra da rocha de um dado local, ser-lhes-á dada uma segunda oportunidade. Esta consiste na obtenção de uma nova pista que os levará a um novo local, onde terão de seguir as indicações deixadas pelo personagem da narrativa. À semelhança do que acontece com as restantes atividades desta fase, o material recolhido (fotografias e/ou vídeos) nessa estação será colocado na plataforma SAPO Campus e os alunos receberão a peça do *puzzle* correspondente. Com esta situação pretende-se que todos os grupos consigam completar o *puzzle* de forma a desvendarem a mensagem que este contém. Na parte final desta fase, os alunos terão de inventar um material que respeite as seguintes regras: tem de incluir uma rocha observada durante o percurso, ser útil para o dia-a-dia e pode, ou não, recorrer a aplicações tecnológicas. Para além disso, em alguns casos é possível recolher crachás nesta plataforma. Os crachás correspondem a imagens digitais que pretendem reconhecer a realização de determinadas tarefas ou a certificação de aprendizagens (Araújo, Pedro, Santos & Batista, 2017). Assim, ao *puzzle* completo corresponde um crachá do tipo "Conquista" e às tarefas associadas à estação 3, bem como à invenção do material mais criativo, correspondem crachás do tipo "Reconhecimento".

No final da implementação das atividades educativas foi recolhida a opinião dos alunos e da professora através, respetivamente, de questionário e de entrevista, o que poderá conduzir à sua reformulação.

5. RESULTADOS

Nesta secção são apresentados alguns dos resultados obtidos, decorrentes da aplicação de alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o estudo efetuado com os manuais escolares, os inquéritos realizados sobre a utilização das tecnologias digitais pelos alunos intervenientes nesta investigação, a lista de verificação preenchida pela investigadora durante a saída de campo, o bloco de notas que os alunos preencheram durante a saída de campo e o diário da investigadora.

O estudo realizado com os manuais escolares permitiu verificar que estes, de forma geral, têm características estruturais, tecnológicas e didático-pedagógicas semelhantes, destacando-se a valorização da transmissão de conhecimentos e a ausência de várias das características típicas da educação em ciências. A este propósito foi possível constatar a ausência da maioria dos indicadores constituintes do instrumento usado nos manuais escolares em causa. Por exemplo, estão ausentes os seguintes indicadores: clarifica e discute previamente uma questão-problema ou questão-desafio; realiza a atividade de forma colaborativa/cooperativa; identifica, formula ou procura respostas para questões-problema ou questões-desafio; faz e avalia observações, deduções, induções e juízos de valor; e toma decisões. Por seu lado, as plataformas informáticas de apoio ao ensino e aprendizagem que acompanham os manuais escolares limitam-se a ser um repositório do próprio manual escolar, incluindo documentos que enfatizam a transmissão do conhecimento. Estes resultados estão de acordo com várias investigações efetuadas no ensino das ciências no ensino básico (Alves, 2005; Fernandes, Pires & Delgado-Iglesias, 2016; Vieira et al., 2011), que destacam a presença reduzida e pouco

explícita de características de uma educação CTS nos recursos didáticos. Segundo estes estudos, os recursos educativos que apresentam alguns traços de uma educação CTS fazem-no segundo uma perspetiva que não contribui para o desenvolvimento da literacia científica e que promove a exploração dos conteúdos programáticos de forma transmissiva orientado para a memorização dos conceitos científicos. De acordo com Vieira e seus colaboradores (2011), a integração de elementos CTS ocorre pontualmente nos manuais escolares com o objetivo de motivar os alunos, mas não permite a exploração dos conteúdos científicos segundo aspetos económicos, sociais, políticos, culturais e éticos. Apesar disso, alguns desses recursos apresentam atividades promotoras de pensamento crítico e utilização de estratégias diversificadas, tais como resolução de problemas, debate, pesquisa e trabalho de grupo (Alves, 2005; Fernandes et al.,2016).

O conhecimento dos hábitos dos alunos foi crucial para a seleção do tipo de atividades a realizar em cada uma das fases. Os resultados do questionário inicial aplicado aos alunos permitiram constatar que a maioria dos alunos utiliza dispositivos tecnológicos com ligação à internet, destacando-se o telemóvel e o *tablet* (gráfico 1 abaixo). Este facto permitiu desenvolver atividades que implicassem, pelo menos em parte, consultar informação disponível na internet.

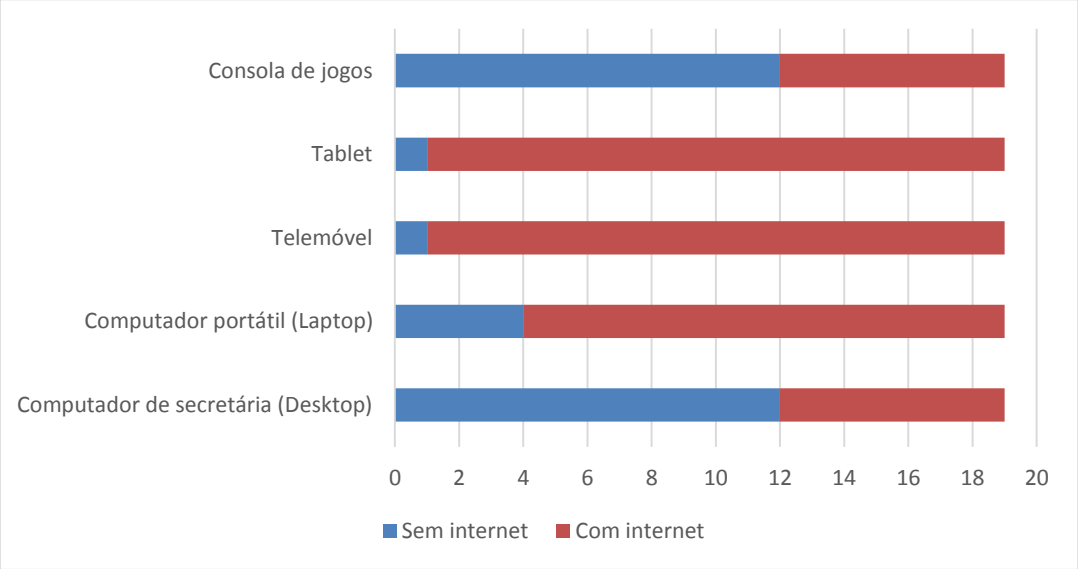


Gráfico 1. Dispositivos tecnológicos utilizados pelos alunos com ligação à internet

A maioria destes jovens utiliza os dispositivos ligados à internet para ver vídeos, ouvir música, participar em programas de mensagens instantâneas e em redes sociais (gráfico 2).

O preenchimento de uma lista de verificação durante a saída de campo permitiu constatar que os critérios “Partilha oralmente as suas ideias com os colegas”, “Escuta atentamente as ideias dos outros”, “Respeita as ideias dos outros”, “Participa ativamente nas tarefas”, “Entreajuda – ajuda os colegas” e “O grupo foi capaz de resolver os conflitos e chegar a consensos” foram observados em todos os grupos. De forma geral, os alunos respeitam as regras do trabalho de grupo. Os critérios “Constrói argumentos com vista à tomada de posição fundamentada”, “Consegue desvendar a informação constituinte das pistas recebidas”, “Revela autonomia a trabalhar”, “Escolhe as tecnologias digitais mais adequadas para a criação de conteúdo digital (foto e/ou vídeo)” e “Distingue rochas pela composição mineralógica” não foram observados em nenhum grupo. Os alunos demonstraram ter dificuldades na interpretação dos textos distribuídos em cada estação e das pistas que direcionam para a estação seguinte. Os alunos liam as pistas sem atenção, não conseguiam pesquisar autonomamente na Internet e pediam ajuda à Professora e à investigadora. Estes alunos utilizaram a câmara do telemóvel para tirar fotos e fazer vídeos. Aquando da identificação da rocha fizeram-no através do aspeto visual e não tendo em atenção os pormenores. Por exemplo, na identificação do granito constituinte de uma das estações, os alunos identificaram a rocha tendo em conta a informação constituinte da pista que receberam, apesar de a rocha apresentar um aspeto em que era visível a constituição básica deste tipo de rocha (quartzo, feldspato e micas). Quanto ao critério “Pesquisa informação em ambiente digital”, este foi observado em todos os grupos, com exceção de um grupo que ficou sem internet. Mas esta pesquisa não os conduz à informação pretendida.

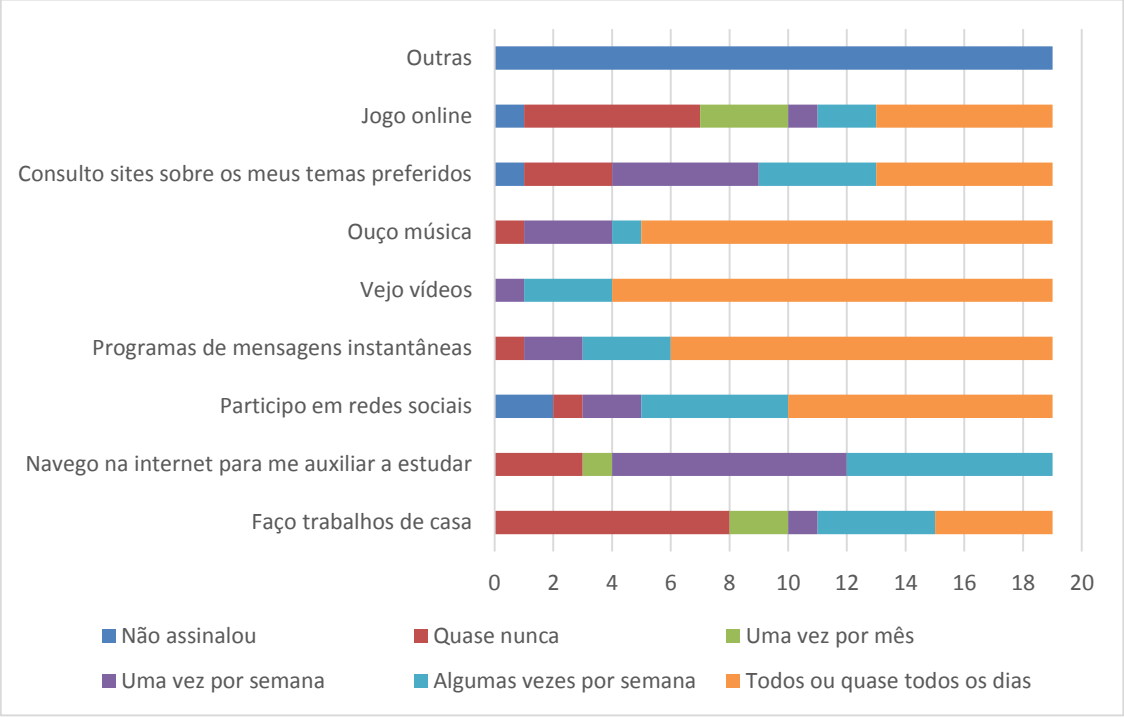


Gráfico 2. Hábitos dos alunos sobre utilização de aplicações e serviços web

Apesar de as rochas serem um assunto que já foi abordado anteriormente nas aulas, existiram grupos de alunos com dificuldade na identificação macroscópica de rochas, mesmo quando a pista direciona para a identificação de uma rocha em particular, por exemplo, identificar uma rocha magmática vulcânica que, neste nível de ensino, apenas pode ser o basalto. A análise dos documentos que os alunos preencheram durante a saída de campo, concretamente o seu bloco de notas, permitiu verificar que existem alguns grupos com dificuldades na identificação macroscópica das rochas observadas em algumas estações. No entanto, este facto pode estar relacionado, numa das estações em que isto aconteceu, com o grau de complexidade associado à identificação da rocha. Neste caso, a rocha a identificar era o basalto, mas este existe num muro construído com uma elevada diversidade de rochas, algumas delas semelhantes entre si. A comparação entre a análise da lista de verificação e do bloco de notas dos alunos revelou que, apesar de no primeiro, a investigadora ter verificado a existência de vários grupos com dificuldade na investigação das rochas, tal não se verificou aquando da análise do bloco de notas, o que pode ser explicado pela ajuda que existiu entre os grupos.

Por fim, realça-se que não foi possível pôr em prática a fase designada “depois da saída de campo”. Após a saída de campo a maioria dos alunos não efetuou o registo na plataforma SAPO Campus e os que o fizeram não participaram nesta fase. Este facto poderá ser explicado pela proximidade do final do ano letivo, pela falta de familiarização com esta plataforma, o que poderá ter contribuído para um desinteresse por parte dos alunos, e pela preferência por outras redes sociais. Apesar de tudo, com a aplicação destas atividades espera-se contribuir para o desenvolvimento de determinadas competências (Martins et al., 2017), inseridas nas áreas *relacionamento interpessoal* (por exemplo, com realização do trabalho de grupo), *informação e comunicação* (por exemplo, na utilização da plataforma SAPO Campus) e *pensamento crítico e criativo* (por exemplo, na invenção de um novo material), e de capacidades, nomeadamente de utilização do conhecimento científico em novas situações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui apresentada, apesar de ainda se encontrar em implementação, permite constatar que é possível desenvolver novos tipos de recursos educativos, mais próximos do quotidiano dos alunos, que utilizem tecnologias digitais presentes no seu dia-a-dia e que, simultaneamente, promovam a educação CTS.

As atividades *transmedia* elaboradas utilizam situações (e locais) próximos da realidade dos alunos e as tecnologias digitais que estes alunos usam no seu quotidiano. Desta forma, as atividades educativas propostas poderão ser mais atrativas para os jovens e potenciar o seu interesse pelo estudo da temática em causa. Pretende-se, ainda, contribuir para o desenvolvimento das competências que permitam aos jovens utilizar essas tecnologias de forma informada e responsável, ao mesmo tempo que desenvolvem competências essenciais para a cidadania nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

Alper, M., & Herr-Stephenson, R. (2013). Transmedia play: literacy across media. *Journal of Media Literacy Education*, *5*(2), 366-369. Consultado em julho, 2016, em http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043437.pdf

Alves, D. (2005). *Manuais escolares de Estudo do Meio, educação CTS e pensamento crítico*. Tese de Mestrado em Educação em ciências no 1.º ciclo do ensino básico, Universidade de Aveiro. Consultado em http://hdl.handle.net/10773/4998

Amaral, I., Lopes, P., Quintas, C., & Reis, B. (2017). The millennial generation: a study on digital consumption of Portuguese youth. In *INTED2017* (pp. 4820-4828). Valencia. Consultado em maio, 2018, em https://doi.org/10.21125/inted.2017.1125

Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society*, *11*(4), 29-40. Consultado em maio, 2018, em https://doi.org/10.1590/S0325-00752011000100012

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: a decade of progress in education research?. *Educational Researcher*, *41*(1), 16-25. Consultado em maio, 2018, em https://doi.org/10.3102/0013189X11428813

Araújo, I., Pedro, L., Santos, C., & Batista, J. (2017). Crachás: como usar em contexto educativo?. In *Challenges 2017* (pp. 157–174). Consultado em maio, 2018, em http://hdl.handle.net/10773/21672

Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J., & Rebelo, H. (2013). *Metas curriculares: ensino básico, Ciências Naturais 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Consultado em fevereiro, 2017, em http://www.dge.mec.pt/programas-e-metas-curriculares/ciencias-naturais

Calado, S., & Neves, I. P. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, *25*(1), 53-93. Consultado em maio, 2017, em http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3016

Costa, F. A., & Branco, E. (2013). Narrativas transmédia: criação de novos cenários educativos. In *Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges 2013* (pp. 1275-1284). Braga: Universidade do Minho. Consultado em julho, 2016, em https://www.researchgate.net/publication/275019964_NARRATIVAS_TRANSMEDIA_CRIACAO_DE_NOVOS_CENARIOS_EDUCATIVOS

Costa, F. A., Viana, J., Trés, T., Gonçalves, C., & Cruz, E. (2017). Desenho de atividades de aprendizagem baseado no conceito de aprender com tecnologias. In *Challenges 2017* (pp. 407-423). Braga: Universidade do Minho. Consultado em julho, 2018, em https://www.researchgate.net/publication/318116313_Desenho_de_Atividades_de_Aprendizagem_baseado_no_Conceito_de_Aprender_com_Tecnologias

Coutinho, C. P. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). In *Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education* (pp. 1-12). Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado em outubro, 2018, em http://hdl.handle.net/1822/6497

Easterday, M. W., Lewis, D. R., & Gerber, E. (2014). Design-based research process: problems, phases, and applications. *Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences*, 317-324. Consultado em julho, 2018, em https://doi.org/10.1007/978-3-540-73283-9

European Comission (2013). *Opening up education: innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources*. Brussels. Consultado em outubro, 2015, em http://eur.lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52013DC0654

Eurydice (2011). *Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa - 2011*. Brussels: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura. Consultado em janeiro, 2017, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129PT.pdf

Fernandes, I. M. B., Pires, D. M., & Delgado-Iglesias, J. (2016). Integração de conteúdos CTSA no currículo e nos manuais escolares portugueses de ciências do 2.º CEB: que relação de continuidade/descontinuidade? *Indagatio Didactica*, *8*(1), 986-999. Consultado em agosto, 2017, em http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3916

Fleming, L. (2011). *A new model of storytelling: transmedia*. Consultado em outubro, 2016, em http://www.edutopia.org/blog/transmedia-digital-media-storytelling-laura-fleming

Fleming, L. (2013). Expanding learning opportunities with transmedia practices: Inanimate Alice as an exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, *5*(2), 370-377. Consultado em outubro, 2016, em http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/3

Herr-Stephenson, R., Alper, M., Reilly, E., & Jenkins, H. (2013). *T is for Transmedia: Learning through transmedia play*. Los Angeles and New York. Consultado em outubro, 2017, em http://joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2013/03/t_is_for_transmedia.pdf

Jacinto, M. D. C. L. M. (2011). *Ambiente virtual de aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de competências: romper os limites da sala de aula*. Tese de Mestrado em Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Consultado em http://hdl.handle.net/10451/4423

Jenkins, H. (2003). *Transmedia storytelling*. Consultado em setembro,, 2016, em http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

Jenkins, H. (2010). Transmedia storytelling and entertainment: an annotated syllabus. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, *24* (6), 943-958. Consultado em setembro, 2016, em https://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning* (Vol. 21). Cambridge: The MIT Press. Consultado em janeiro, 2017, em https://doi.org/10.1108/eb046280

Kalogeras, S. (2014). *Transmedia storytelling and the new era of media convergence in higher education*. London: Palgrave Macmillan.

Lindsey, L. (2013). Transmedia storytelling and mobile devices: the future of mLearning?. In *Online Forums - mLearning: Tips and Techniques for planning, analysis and design*. Consultado em outubro, 2016, em http://www.elearningguild.com/showFile.cfm?id=5105

Martins, G. Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., … Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Consultado em maio, 2018, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/

perfil_dos_alunos.pdf

Moreira, L. F. T. (2008). *Aprendizagem das ciências no 3.º CEB, numa perspectiva CTS/PC em contexto não-formal*. Tese de Mestrado em Comunicação e Educação em Ciência, Universidade de Aveiro. Consultado em http://hdl.handle.net/10773/3386

Peixinho, J. P., & Vieira, R. M. (2017). Digital textbooks: Analysis tool for science education in the first years of schooling. In *9th annual International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona.

Raybourn, E. (2013). Transmedia learning: a paradigm for transcending stand-alone training & education. In *Interservice/Industry Training, Simulation and Education Conference Proceedings*. Orlando. Consultado em novembro, 2016, em http://www.adlnet.gov/wp-content/uploads/2015/01/Raybourn-IITSEC-Transmedia-citation.pdf

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2016). Educação em ciências e matemática com orientação CTS promotora do pensamento crítico. *Revista CTS*, *11*(33), 143-159. Consultado em janeiro, 2018, em http://www.revistacts.net/volumen-11-numero-33/322-dossier-cts/746-educacao-em-ciencias-e-matematica-com-orientacao-cts-promotora-do-pensamento-critico

Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. P. (2011). *A educação em ciências com orientação CTS: atividades para o ensino básico*. Porto: Areal Editores.

Warren, S. J., Wakefield, J. S., & Mills, L. A. (2013). Learning and teaching as communicative actions: transmedia storytelling. In L. A. Wankel & , P. Blessinger (Eds.), *Cutting edge technologies in higher education* (Vol. 6F, pp. 67-94). Emerald Group Publishing Limited.

108. ESCRITA ACADÉMICA E PLÁGIO NO ENSINO SUPERIOR

Isabel Festas[1], Ana Maria Seixas[2], Armanda Matos[3]

[1] *Universidade de Coimbra, FPCE, CEIS20 (PORTUGAL), ifestas@fpce.uc.pt*
[2] *Universidade de Coimbra, FPCE, CES (PORTUGAL), anaseixas@fpce.uc.pt*
[3] *Universidade de Coimbra, FPCE, CEIS20 (PORTUGAL), armanda@fpce.uc.pt*

Resumo

Considerando o plágio como a apropriação por alguém da escrita de outra pessoa, pode estabelecer-se uma relação entre o primeiro e a segunda. A escrita académica envolve a que se faz a partir de fontes, tarefa complexa que requer competências de compreensão e de composição, e conhecimentos de regras de citação. Dada a sua complexidade, muitos estudantes têm dificuldades nesta tarefa. É assim que pretendemos saber se o plágio se relaciona com défices de escrita. Com esse objetivo pediu-se a 137 estudantes universitários que escrevessem um texto a partir da consulta de fontes, e que respondessem a um questionário. Através da análise das composições é possível perceber se os estudantes são capazes de transformar os seus textos, recorrendo ao *sumário*, ou se usam estratégias próximas do plágio, como a *cópia*, a *escrita em mosaico* e a *paráfrase*. Os resultados do questionário dizem-nos como é que os participantes se veem a si próprios como escritores. Neste artigo apresentamos os primeiros resultados obtidos através do questionário. Estes indicam-nos que os estudantes têm percepções positivas acerca de si próprios como escritores e que pensam conhecer regras de citação. No entanto, quando questionados sobre como citar fontes, muitos deles erram, o que revela uma discrepância entre o que pensam saber e o que realmente sabem. Quando tivermos todos os resultados, poderemos identificar o tipo de estratégias usadas na escrita e se estas são as que são percepcionadas pelos estudantes. Estes estudos ajudarão a perceber em que medida o plágio está relacionado com a escrita.

Palavras-chave: escrita académica, escrita a partir de fontes, plágio.

Abstract

Being plagiarism the act of taking the writings of another person and passing them off as one's own, there is a strong relationship between plagiarism and writing. Academic writing involves writing from sources, a complex task requiring comprehension, composition skills, and knowledge about how to cite sources. Given the complexity of writing, many students have difficulties mastering this task. This is how we want to determine if plagiarism is a result of poor writing skills. For this purpose we asked 137 college students to write a text from sources and to answer a questionnaire. Analyzing students' compositions we can ascertain if they are able to transform their texts using a *summary* strategy, or if they use strategies very close to plagiarism, such as *copying*, *patchwriting* and *paraphrasing*. The results of the questionnaire inform us how the students see themselves as writers. In this paper we present the first results obtained by the questionnaire. These results indicate that students have positive perceptions about themselves as writers and that they also believe they know citation rules. However, when questioned how to cite sources, many students fail to give a correct answer. There seems to be a discrepancy between what students think they know and what they really know. When all the results are available we shall establish which are the real strategies students use and if they are the same students refer to use. These studies will help to better understand the relationship between plagiarism and writing skills.

Keywords: academic writing, writing from sources, plagiarism.

1. INTRODUÇÃO

A escrita académica e o plágio suscitam, atualmente, um grande interesse no domínio da educação, muito particularmente no ensino superior. Sendo usual estudar estes dois temas separadamente, sabe-se, no entanto, que o plágio está estreitamente relacionado com a escrita, nomeadamente com a que se faz a partir de fontes (Howard, Serviss, & Rodrigue, 2010; Pecorari, 2008), incluindo as da Web (Roberts, 2008), facto compreensível se considerarmos que aquele é o ato de apropriação, por alguém, da escrita de outra pessoa (Britannica Encyclopedia), contemplando, para além da compra de trabalhos, a cópia, sem citações, de partes ou da totalidade de textos e a paráfrase sem referência aos autores originais (Park, 2003). Com efeito, muitos dos sinais de plágio detetados nos trabalhos e composições académicas podem não corresponder a uma fraude, mas ficar a dever-se às muitas dificuldades que os estudantes do ensino superior apresentam nesta área (e.g., Jamieson, 2017; Odena & Burgess, 2017).

A escrita a partir de fontes é uma tarefa complexa que coloca exigências a diversos níveis, destacando-se o da compreensão dos textos consultados, o das competências de escrita necessárias à composição e o dos conhecimentos requeridos na consulta e na citação das fontes.

Um requisito fundamental à escrita a partir de fontes é a compreensão destas últimas, podendo muitas das dificuldades experimentadas pelos estudantes remeter para problemas desta ordem. Compreender textos envolve a construção de uma representação da sua *base*, dando conta do significado veiculado localmente – *microestrutura* – e globalmente – *macroestrutura* – e a formação de um *modelo de situação*, correspondendo a um nível mais profundo de entendimento, refletindo os aspetos do mundo e não a estrutura linguística (Van Dijk & Kintsch, 1983). Se a compreensão ao nível da base é responsável pela capacidade de reprodução do que é veiculado no texto – *memória do texto* –, o modelo de situação possibilita o uso da informação expressa de uma forma nova e diferente – *aprendizagem a partir do texto* (Kintsch, 2009). Na construção destas representações participam processos de seleção de informação, de organização e de integração de conhecimentos (Festas & Castro, 2013; Kintsch, 1998). A seleção e a organização estão particularmente ativas na formação da base, sendo a intervenção dos processos de integração indispensável à construção de um modelo de situação. Efetivamente, o modelo de situação exige o estabelecimento de relações entre o que é expresso textualmente e os conhecimentos anteriores do leitor. É a integração da nova informação nos esquemas de quem lê que possibilita um nível mais profundo de compreensão, correspondente ao modelo de situação, que, por sua vez, é condição para que haja uma aprendizagem, isto é, uma transformação dos conhecimentos e não apenas uma reprodução.

Escrever a partir de fontes exige, igualmente, competências de composição de textos. Para além do domínio das regras ortográficas, de pontuação e sintáticas, a escrita envolve processos característicos da resolução de problemas (Flower & Hayes, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1986), como a planificação em que se torna necessário definir objetivos, e a revisão que deve ser feita em função do que foi previamente definido. Planificar e rever de acordo com os objetivos estabelecidos implica, igualmente, uma autorregulação por parte de quem escreve que deve estar atento à forma como o seu texto está a ser construído, monitorizando a sua execução (Harris & Graham, 2009; Harris, Graham, Brindle, & Sandmel, 2009). Quem escreve bem recorre a todos estes processos, produzindo textos em que conhecimentos anteriores e/ou consultados se podem transformar e não ser meramente reproduzidos. Com efeito, sabe-se que os peritos na composição recorrem a uma estratégia de *transformação de conhecimentos (knowledge-transforming strategy)*, distanciando-se dos inexperientes que usam preferencialmente aquilo que Bereiter e Scardamalia (1987) designam de *evocação de conhecimentos (knowledge-telling)*. De acordo com Kellogg (2008), há ainda uma estratégia mais madura, resultando de uma longa experiência, fazendo lembrar um *ofício* – *knowledge-crafting* – através da qual quem escreve, atendendo não apenas ao que já sabe ou ao que consulta num determinado momento, mas também e em simultâneo às exigências colocadas pelo texto e àquelas que consegue projetar num possível leitor, consegue produzir algo de novo e de criativo.

Pelo exposto, podemos concluir que um trabalho académico, para ser original, isto é, para não se reduzir a uma apropriação ou a uma cópia bem ou mal disfarçada da escrita de outrem, exige que quem o redija tenha a capacidade de compreender a um nível profundo as fontes consultadas, e tenha competências elaboradas de composição. A possibilidade de construir um modelo de situação dos textos lidos, bem como de usar estratégias de resolução de problemas na escrita são condição para que o produto represente uma transformação de conhecimentos e não se limite a uma reprodução do que é consultado.

Saber consultar as fontes é outro requisito necessário a um trabalho académico com qualidade. Escolher criteriosamente revistas e obras especializadas, avaliar o que é credível, evitar as referências secundárias, ser capaz de retirar a informação pertinente de ambientes *online* são, entre outras, competências fundamentais na escrita académica (e.g., Coscarelli & Coiro, 2014; Pecorari, 2008; Rouet, 2012). Podemos, ainda, referir o conhecimento de regras de citação como uma condição essencial para evitar o plágio.

Dada a complexidade da escrita a partir de fontes, tarefa que, como temos vindo a analisar, coloca múltiplas exigências, compreende-se que estudantes de vários níveis de ensino, incluindo do superior, experimentem muitas dificuldades na sua execução (Carvalho & Pimenta, 2005; Graham, Early & Wilcox, 2014; IAVE, 2018; Odena & Burgess, 2017). Howard, Serviss e Rodrigue (2010; cf. também Jamieson, 2017) procuraram identificar quais das quatro estratégias – *cópia*, *escrita em mosaico* (*patchwriting*), *paráfrase* e *sumário* – eram utilizadas na escrita a partir de fontes, por estudantes do ensino superior. Na cópia, as autoras incluíam as passagens transcritas dos textos originais, com e sem aspas. A escrita em mosaico foi definida como dizendo respeito a reproduções com pequenas alterações, como por exemplo tirar algumas palavras e/ou mudar a estrutura gramatical das frases. A paráfrase corresponderia às passagens reproduzidas com uma outra linguagem, ainda que mantendo-se muito próximas das originais e sem redução do tamanho. Por último, o sumário seria a estratégia que permitiria a produção de textos com uma boa síntese das ideias principais das fontes consultadas. Através da análise de 18 textos escritos pelos estudantes, as autoras verificaram que 78% deles tinha incidentes de cópia, 89% de escrita em mosaico, 100% de paráfrase e nenhum apresentava qualquer passagem que indiciasse o uso de sumário. Estes dados dão uma ideia clara das dificuldades na escrita académica, indicando um grande recurso à cópia ou a formas muito elementares de reprodução dos textos lidos, que se aproximam grandemente do que poderá ser considerado como plágio.

É no contexto acima descrito que as autoras do presente estudo procuram estudar as relações entre plágio e escrita a partir de fontes. Mais especificamente, pretende-se saber, relativamente a estudantes do ensino superior: a) quais são as estratégias de compreensão, de composição de textos e de consulta de fontes que afirmam usar; b) qual o conhecimento que têm sobre regras de citação; c) que estratégias são usadas na escrita a partir da consulta de fontes – cópia, escrita em mosaico, paráfrase e sumário; d) se há uma concordância entre aquilo que os estudantes afirmam conhecer e fazer, por um lado, e o que realmente fazem, por outro.

No presente trabalho dá-se conta dos primeiros passos do estudo mais alargado, apresentando alguns resultados relativos às estratégias de compreensão, de composição de textos e de consulta de fontes que os estudantes dizem usar, bem como ao conhecimento que dizem ter e que efetivamente têm sobre regras de citação.

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes

Participaram no presente estudo 137 estudantes dos 1.º, 2.º e 3.º anos dos cursos de licenciatura de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com idades compreendidas entre os 18 e os 38 anos. A distribuição por ano foi a seguinte: 1.º ano com 57 estudantes (41.6%), 2.º ano com 45 (32.8%) e 3.º ano com 35 (25.5%). Destes estudantes, 125 eram do sexo feminino (91.2%) e 12 do masculino (8.8%).

2.2. Procedimento e instrumentos

Com o objetivo de saber quais as estratégias de compreensão, de composição de textos e de consulta de fontes que os estudantes afirmam usar, bem como o seu conhecimento sobre regras de citação, todos os participantes responderam a um questionário, em contexto de sala de aula. Na mesma sessão, os estudantes redigiram um texto a partir de fontes indicadas previamente. No presente estudo damos conta de alguns resultados preliminares obtidos a partir da análise das respostas ao questionário, pelo que incidiremos a nossa atenção neste último.

Para além dos dados de identificação, o questionário construído por nós inclui seis partes, totalizando um conjunto de 87 itens: a) uma incidindo nas estratégias de compreensão; b) uma dedicada às estratégias de composição escrita; c) uma visando as estratégias de escrita a partir

de fontes; d) uma sobre estratégias de consulta de fontes; e) uma relativa ao que se afirma saber acerca de regras de citação; f) uma última visando os conhecimentos acerca de regras de citação.

A parte dedicada a saber quais as estratégias de compreensão que os estudantes afirmam usar (a) inclui um total de 12 itens que cobrem a seleção (e.g., *tiro apontamentos do que leio*) a organização [e.g., *procuro identificar as ideias principais da(s) fonte(s)*] e a integração (e.g., *procuro integrar as ideias principais das várias fontes consultadas num todo coerente*), cada uma com quatro itens.

Relativamente às estratégias de composição escrita (b), o questionário compreende 17 itens incidindo na planificação (e.g., *decido quais os conteúdos que quero incluir, antes de começar a escrever*), na tradução (e.g., *reescrevo o texto várias vezes, antes da versão final*) e na revisão (e.g., *faço uma revisão da forma como o texto está organizado*), com sete, quatro e seis itens, respetivamente (cf. Torrance, Thomas, & Robinson, 2000).

Um conjunto de 16 itens avalia as estratégias que os estudantes dizem usar na escrita a partir de fontes (c), ou seja, se dizem recorrer à cópia [e.g., *uso algumas palavras da(s) fonte(s)*], à escrita em mosaico (e.g., *substituo algumas palavras por sinónimos*), à paráfrase [e.g., *procuro novas palavras para não repetir as da(s) fonte(s)*], ou ao sumário [e.g., *procuro sintetizar o(s) texto(s) que li, escrevendo um texto mais pequeno*], com quatro itens cada uma.

O modo como os estudantes afirmam consultar as fontes é avaliado por nove itens [e.g., *Quando faço/escrevo trabalhos, a partir de leituras de artigos, livros ou outras fontes: procuro revistas especializadas da área de estudo*; *vou à internet e consulto as primeiras hiperligações (links) que aparecem*].

Relativamente às regras de citação, o questionário inclui duas partes: uma, com 13 itens, que incide no que se afirma saber acerca de regras de citação (e) (e.g., *Quando escrevo textos/trabalhos a partir da leitura de fontes, sei: como e onde devo pôr aspas*) e outra, com 19 itens, que visa apurar os conhecimentos reais acerca de regras de citação (f) [e.g., *Quando escrevo textos/trabalhos a partir da leitura de fontes: devo pôr aspas quando uso partes de outros textos (e.g., frases, orações, expressões); devo pôr aspas quando refiro as ideias expressas nos textos consultados*].

Nas partes a), b), c) e d) os participantes respondem numa escala de 5 pontos, tipo Likert, em que o 1 corresponde a *Nunca* e o 5 a *Com muita frequência*. Na parte e) as respostas dão-se, igualmente, numa escala de 5 pontos, tipo Likert, correspondendo o 1 a *Discordo totalmente* e o 5 a *Concordo Totalmente*. Na parte f) os participantes devem assinalar *sim*, *não* ou *não sei*.

3. RESULTADOS

Uma análise ainda muito preliminar das respostas ao questionário dá-nos algumas informações importantes a explorar no futuro.

Quanto às estratégias de compreensão, a maioria dos estudantes diz recorrer a todas elas. Os participantes dizem usar com frequência ou com muita frequência estratégias de seleção, de organização e de integração. Na tabela 1 apresentam-se exemplos de itens de cada uma das categorias com a respetiva percentagem de respostas.

Tabela 1. Percentagem de resposta nas estratégias de compreensão (exemplos de alguns itens)

		Percentagem de resposta				
Estratégia	Item	1	2	3	4	5
Seleção	*tiro apontamentos do que leio*	0%	0.7%	17.5%	46.7%	35%
Organização	*procuro identificar as ideias principais da(s) fonte(s)*	0%	0.7%	8%	64.2%	27%
Integração	*procuro integrar as ideias principais das várias fontes consultadas num todo coerente*	0%	1.5%	24.8%	51.1%	22.6%

Legenda: (1) Nunca a (5) Com muita frequência.

O mesmo acontece com as estratégias de composição escrita. Tal como se pode ver na Tabela 2, os estudantes afirmam recorrer, com frequência ou muita frequência, a estratégias de planificação e de revisão, embora refiram um menor recurso às de tradução.

Tabela 2. Percentagem de resposta nas estratégias de composição de textos (exemplos de alguns itens)

Estratégia	Item	Percentagem de resposta 1	2	3	4	5
Planificação	*decido quais os conteúdos que quero incluir, antes de começar a escrever*	0%	3,6%	13.9%	51.1%	31.4%
Tradução	*reescrevo o texto várias vezes, antes da versão final*	3.6%	13.9%	32.1%	30.7%	19.7%
Revisão	*faço uma revisão da forma como o texto está organizado*	0%	2.9%	24,8%	47,4%	24,8%

Legenda: (1) Nunca a (5) Com muita frequência.

Relativamente às estratégias usadas na escrita a partir de fontes, uma análise das respostas indica-nos que os estudantes referem recorrer a todas elas (ver os exemplos de respostas na Tabela 3).

Tabela 3. Percentagem de resposta nas estratégias de escrita a partir de fontes (exemplos de alguns itens)

Estratégia	Item	Percentagem de resposta 1	2	3	4	5
Cópia	*uso algumas palavras da(s) fonte(s)*	0.7%	5.1%	53.3%	36.5%	3.6%
Escrita em mosaico	*substituo algumas palavras por sinónimos*	0%	3.6%	38%	38%	20.4%
Paráfrase	*procuro novas palavras para não repetir as da(s) fonte(s)*	0.7%	0.7%	10.9%	59.1%	28.5%
Sumário	*procuro sintetizar o(s) texto(s) que li, escrevendo um texto mais pequeno*	1.5%	3.6%	26.3%	48.2%	20.4%

Legenda: (1) Nunca a (5) Com muita frequência.

Muitos dos participantes referem usar estratégias adequadas de consulta, embora haja, igualmente, um número considerável que alega não o fazer. Por exemplo, 44.5% afirma procurar revistas especializadas da área de estudo, com frequência (32.8%) ou com muita frequência (11.7%), havendo 30.7% que diga que só o faz às vezes e 23.4% só raramente. Quanto ao item *vou à internet e consulto as primeiras hiperligações (links) que aparecem*, apenas 6.6% dizem fazê-lo com muita frequência, havendo 61.3% dos participantes que dizem que recorrem a esta estratégia raramente (22.6%) ou só às vezes (38.7%).

Quanto às regras de citação e àquilo que os estudantes dizem saber fazer [parte (e)], os resultados apontam para uma expressão positiva relativamente aos conhecimentos neste domínio. Por exemplo, na questão *Quando escrevo textos/trabalhos a partir da leitura de fontes, sei: como e onde devo pôr aspas*, 97.1% concordam (57.7%) ou concordam totalmente (39.4%), havendo apenas 4.4% que dizem não saber.

Se atendermos à parte (f) do questionário, que incide no conhecimento real dos estudantes, verifica-se que muitos participantes desconhecem regras elementares de citação. Por exemplo, se, relativamente à questão *devo pôr aspas quando uso partes de outros textos*, muitos deles sabem que sim (97.8%), já em relação ao item *devo pôr aspas quando refiro as ideias expressas nos textos consultados*, as respostas revelam um desconhecimento da regra (53.3% afirmam que sim).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Vimos como o uso de estratégias de escrita a partir de fontes reflete um conjunto de competências aos níveis da compreensão, da composição de textos e de consulta, bem como de conhecimentos relativos a regras de citação e como estas competências e conhecimentos são uma condição para a redação de trabalhos autónomos, sem riscos de plágio (Howard, Serviss, & Rodrigue, 2010; Jamieson, 2017; Odena & Burgess, 2017; Pecorari, 2008).

Uma análise ainda muito preliminar dos resultados obtidos no nosso estudo indica-nos que os participantes – estudantes universitários – dizem usar estratégias adequadas de compreensão, de composição de textos e de consulta de fontes, referindo, igualmente, saber usar regras de citação. Também no que se refere às estratégias de escrita a partir de fontes os mesmos estudantes afirmam usar com frequência, ou mesmo com muita frequência, o sumário

que é aquela que decorre de um bom nível de compreensão e de boas competências de composição. No entanto, muitos deles afirmam recorrer igualmente, com frequência e com muita frequência, a estratégias mais próximas do plágio, como a paráfrase, a escrita em mosaico e a cópia.

Este último resultado parece contradizer os anteriores, já que um uso adequado de estratégias de compreensão e de composição conduziria certamente a uma escrita desligada das fontes, através do recurso preferencial ao sumário.

Também no que se refere ao que os estudantes dizem saber acerca das regras de citação e ao conhecimento real que têm acerca das mesmas, os resultados parecem contraditórios. Efetivamente, enquanto muitos deles afirmam que conhecem essas regras, como é o caso do uso adequado das aspas, assinalam como corretas afirmações em que esse mesmo uso se mostra desadequado. Assim, tudo indica que os estudantes não têm uma ideia realista dos seus conhecimentos, facto que tem sido confirmado por muitos estudos sobre as dificuldades de escrita (Graham & Harris, 2005).

Do maior interesse será prosseguir a investigação em curso que, a partir da análise das composições escritas pelos estudantes e das estratégias realmente usadas, vai permitir o confronto das mesmas com as que, no questionário, referem conhecer e utilizar. Esta investigação, bem como um estudo aprofundado do questionário, permitirão esclarecer muitas das questões que se colocam atualmente acerca das dificuldades de escrita dos estudantes universitários e, sobretudo, sobre as relações destas com o plágio.

REFERÊNCIAS

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum.

Britannica Encyclopedia, Retrieved January 06/15, fromhttp://www.britannica.com/EBchecked/topic/462640/plagiarism

Carvalho, J. B., & Pimenta, J. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido [Write to learn, write to express what was learned]. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* [*Proceedings of Psychopedagogy Galaico-Portuguese Congress*] (pp. 1877-1885).

Coscarelli, C. V., & Coiro, J. (2014). Reading multiple sources online. *Linguagem & Ensino*, *17*(3), 751-776.

Festas, I., & Castro, S. L. (2013). Aprendizagem em áreas de conhecimento: Leitura, escrita, compreensão, composição, ciências, estudos sociais. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 395-443). Lisboa: Climepsi.

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale. NJ.: Lawrence Erlbaum.

Graham, S., Early, J., & Wilcox, K. (2014). Adolescent writing and writing instruction: Introduction to the special issue. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *27*, 969-972. doi:10.1007/s11145-014-9497-0

Graham, S., & Harris, K. (2005). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems.* Baltimore, MD: Brookes.

Harris, K., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, *6*, 113-135.

Harris, K., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Howard, R., Serviss, T., & Rodrigue, T. (2010). Writing from sources, writing from sentences. *Writing & Pedagogy*, *2*(2), 177-192.

IAVE (2018). *Relatório nacional 2016 e 2017. Provas de aferição*. Ensino Básico. Lisboa: Instituto de Avaliação Educacional.

Jamieson, S. (2017). What the Citation Project tell us about information literacy in college composition. In B. J. D'Angelo, S. Jamieson, B. Maid & J. R. Walker (Eds.), *Information literacy: Research and collaboration across disciplines* (pp. 115-138). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, *1*(1), 1-26.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* (pp. 223-241). New York: Routledge.

Odena, O., & Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. *Studies in Higher Education*, *42*(3), 572-590. doi:10.1080/03075079.2015.1063598

Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *31*, 233-245.

Pecorari, D. (2008). *Academic writing and plagiarism. A linguistic analysis*. London: Continuum.

Roberts, T. (2008). *Student plagiarism in an online world: Problems and solutio*ns. Hershey: Informational Science.

Rouet, J-F. (2012) (2snd. Ed). *The skills of dokument use. From text compreehnsion to web-based learning.* New York, NY: Routledge.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Writing. In R. F. Dillon & R. J. Sternberg (Eds.), *Cognition and instruction* (pp. 59-81). Orlando: Academic Press.

Torrance, M., Thomas, G. & Robinson, E. (2000). Individual diferences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, *39*, 181-200.

Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

142. LITERACIA MEDIÁTICA: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Patrícia Fernandes[1], Armanda Matos[2], Isabel Festas[3]

[1] *Universidade de Coimbra, FPCE, CEIS20* (PORTUGAL), patricia_ffernandes@sapo.pt
[2] *Universidade de Coimbra, FPCE, CEIS20* (PORTUGAL), armanda@fpce.uc.pt
[3]*Universidade de Coimbra, FPCE, CEIS20* (PORTUGAL), ifestas@fpce.uc.pt

Resumo

Perante a transformação do ambiente comunicacional, provocada pela constante evolução tecnológica, os cidadãos têm hoje possibilidades, não só de acesso e consumo de mensagens *media*, mas também da sua criação, produção e difusão. Os *media* estão presentes na vida quotidiana e, por isso, a literacia mediática tornou-se numa condição fundamental para que as crianças e os jovens saibam utilizar, analisar e avaliar criticamente os *media*, desenvolvendo as competências necessárias para participar de forma ativa, consciente e informada na sociedade (Matos, Festas & Seixas, 2016).
Por esta razão, a avaliação das competências de literacia mediática, nomeadamente de crianças e jovens, constitui uma tarefa essencial, para desenvolver respostas adequadas às necessidades e, desta forma, caminhar na direção de uma efetiva educação para os *media*. Contudo, existem, ainda, poucos estudos sobre a avaliação da literacia mediática (García-Ruiz, Gonzálvez Pérez & Aguaded Gómez, 2014; Pereira, Pinto & Moura, 2015; Schilder, Lockee & Saxon, 2016), e alguma discordância quanto à melhor forma de a concretizar (Potter & Thai, 2016).
É neste âmbito que se desenvolve o presente trabalho, que procura dar conta de todo o processo de construção de instrumentos de avaliação de literacia mediática, a usar com alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, no contexto de uma tese de doutoramento intitulada *Competências de literacia mediática: avaliação, perfis e propostas formativas* (ainda a decorrer).

Palavras-chave: literacia mediática, avaliação de competências, *media*, instrumentos de avaliação.

Abstract

Faced with the transformation of the communicational environment caused by the constant technological evolution, citizens nowadays have the possibility, not only of access and consumption of media messages, but also of creation, production and diffusion. The media are present in everyday life and, for this reason, media literacy has become a fundamental condition for children and young people to be able to use, analyze and critically evaluate the media, and thus to develop the necessary skills to participate actively, consciously and informed in society (Matos, Festas, & Seixas, 2016).
For this reason, media literacy competences assessment, especially of children and young people, is an essential task, in order to develop adequate responses to their needs, and to move towards an effective media education. However, there are few studies on media literacy assessment (García-Ruiz, Gonzálvez Pérez, & Aguaded Gómez, 2014, Pereira, Pinto, & Moura, 2015, Schilder, Lockee, & Saxon), and some disagreement related to the best way to achieve it (Potter & Thai, 2016).
It is within this scope that the present work is being developed, which seeks to account for the entire process of construction of media literacy assessment tools, to be used with students in the 4th, 6th and 9th grades, in the context of a doctoral thesis entitled *Media literacy competencies: assessment, profiles and training proposals* (still in progress).

Keywords: media literacy, competencies assessment, media, assessment tools.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual assiste a um permanente desenvolvimento tecnológico, que atua sobre o cenário comunicacional, permitindo um acesso quase instantâneo a todo o tipo de informação, bem como a participação na sociedade. Esta sociedade é caracterizada por uma cultura participativa, que oferece aos cidadãos oportunidades crescentes para se tornarem consumidores ativos que podem interagir, produzir e partilhar mensagens *media* (Jenkins, 2007).

Os *media* estão presentes no quotidiano de todos os cidadãos e, cada vez mais acessíveis, sendo o permanente estado *online* uma realidade. Neste contexto, as mensagens dos *media* chegam aos mais variados espaços da vida das pessoas, podendo exercer um maior ou menor impacto (Khan, 2008).

Se por um lado o desenvolvimento tecnológico, a internet e os dispositivos digitais constituem um enorme quadro de possibilidades e oportunidades para a pesquisa e a partilha de informações e para a comunicação, a uma velocidade alucinante, apresentam também um outro lado, que implica riscos e uma maior suscetibilidade a influências negativas, face a certas informações e conteúdos *media* (Grizzle et al., 2016).

É, portanto, urgente refletir sobre os desafios que as novas tecnologias trouxeram, considerando que, atualmente, estas exigem a capacidade de pensamento e distanciamento crítico relativamente às informações recebidas, bem como de utilização informada, segura e responsável (Matos et al., 2016).

No caso particular das crianças e dos jovens, que cresceram na era digital, as suas comunicações e interações estão hoje centradas nos *media* digitais, nomeadamente nos *media* sociais (Matos, 2017). Estes grupos mais jovens são comummente rotulados de "nativos digitais" pelo facto de toda a vida terem estado imersos nestas novas tecnologias (Prensky, 2001) e, por isso, têm sido frequentemente apontados como altamente habilitados em termos de literacia mediática (Buckingham, 2009; Matos et al., 2016).

Contudo, esta perspetiva limita o conceito de literacia a uma dimensão funcional, focada apenas em competências básicas necessárias para a utilização de tecnologias e de *software* para o acesso a conteúdos, desprovendo o conceito de literacia mediática de toda a dimensão crítica que lhe é inerente (Buckingham et al., 2005).

Na literatura, são claras as evidências de que ser "nativo digital" não é sinónimo de uma excelente proficiência em literacia mediática. Pelo contrário, a mesma sugere que esse estatuto se traduz meramente em competências básicas de utilização e navegação na internet (ver Kirschner & van Merriënboer, 2013).

Por esta razão, a literacia mediática torna-se uma condição fundamental para desenvolver competências de reflexão crítica, que habilitam as crianças e os jovens a comunicar com e através dos *media*, a compreender as suas linguagens e mensagens e a participar de uma forma ativa e consciente na sociedade (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo, & Guedes, 2014).

Considerando que qualquer intervenção formativa fundamentada se deve basear numa análise das necessidades, a avaliação da literacia mediática, nomeadamente das crianças e dos jovens, constitui uma tarefa essencial para caminhar na direção de uma efetiva educação para os *media*.

1.1. A avaliação da literacia mediática

Têm sido várias as iniciativas de entidades internacionais no sentido de avaliar as competências de literacia mediática. No entanto, como alertam as instituições da União Europeia, a investigação nesta área tem-se debruçado mais sobre as práticas em termos de acesso e utilização, do que sobre as competências, os conhecimentos, a compreensão e avaliação crítica, necessários a uma utilização eficaz e segura dos *media* (Lopes, 2013). Esta ideia é sublinhada também por Buckingham, que verifica a existência, na literatura, de um número considerável de estudos focados na avaliação da dimensão de "acesso", o que pode ser explicado por ser a mais fácil de identificar e medir (Buckingham, 2007; Buckingham et al., 2005).

Um exemplo foi o importante estudo realizado em 2009 pela European Association for Viewers Interests (EAVI), em nome da Comissão Europeia, *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, em parceria com o CLEMI (Centre pour L'Éducation aux Médias et à L'Information), a Universitat Autonoma de Barcelona, a Université Catholique de Louvain e a University of Tampere, com coordenação científica de José Manuel Pérez Tornero. O objetivo foi fornecer uma análise compreensiva da literacia mediática nos Estados-membros e a construção de um instrumento para medição dos níveis de literacia mediática na União Europeia.

O mapa concetual desenvolvido foi fundamentado em relevantes teorias sobre literacia mediática relatadas por Aufderheide (1992), Livingstone, Van Couvering e Thumin (2005) e Martens (2010) (cit in European Association for Viewers Interests & Danish Technological Institute, 2011, p. 15), identificando duas dimensões fundamentais de análise: competências individuais e fatores contextuais. A primeira dimensão subdivide-se em competências pessoais (usos e compreensão crítica) e competências sociais (habilidades comunicativas). De referir que a compreensão crítica não chegou a ser avaliada, dada a complexidade da tarefa. A segunda dimensão subdivide-se nas áreas: educação para os *media*, políticas de literacia mediática, indústria mediática, sociedade civil e disponibilidade dos *media* (Celot & Tornero, 2009).

Os resultados deste estudo indicam que os níveis de literacia mediática na Europa não são homogéneos. Portugal posiciona-se abaixo da média da União Europeia, ocupando o 18.º lugar, enquadrando-se no nível médio de literacia mediática.

Seguiu-se um estudo mais técnico, um *follow-up* do estudo anterior, coordenado pelo Danish Technological Institute (DTI) em conjunto com a EAVI, intitulado *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*. Com este estudo, foi confirmada a validade teórica e prática do quadro de literacia mediática proposto em 2009 (European Association for Viewers Interests & Danish Technological Institute, 2011).

Ainda ancorada nos estudos de 2009 e 2011 anteriormente referidos, em 2014 foi levada a cabo uma iniciativa pela Comissão Europeia e pelo Media Literacy Expert Group, com o objetivo de fornecer informações sobre os níveis de literacia mediática na Europa. O documento final, intitulado *Assessing Media Literacy Levels and the European Comission Pilot Initiativ*e, apresenta os resultados da avaliação da literacia mediática dos países que voluntariamente participaram no estudo (Áustria, Bélgica, Lituânia, Holanda, Noruega, Roménia, Eslováquia e Espanha). Outros países trabalharam de uma forma independente, redefinindo as competências de literacia mediática ou utilizando métodos qualitativos para avaliar o uso dos *media* (Dinamarca, Alemanha e Portugal) (Celot, 2015).

No contexto de Portugal, foi colocado o desafio ao Grupo Informal sobre Literacia para os *Media*, sendo os investigadores do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, da Universidade do Minho que desenvolveram o estudo: *Níveis de literacia mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12.º ano*, com o apoio do Gabinete para os Meios de Comunicação Social e da Rede de Bibliotecas Escolares (Pereira, Pinto, & Moura, 2015).

Este estudo-piloto teve como objetivo conhecer os níveis de literacia mediática da população-alvo (estudantes do 12.º ano, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos, a frequentarem escolas públicas a nível nacional) e construir e validar o respetivo instrumento de avaliação. O modelo de análise foi baseado na definição apresentada pela Comissão Europeia, na Recomendação da Comissão de 20 de agosto de 2009 sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva, especificamente os artigos 11.º e 13.º (Comissão Europeia, 2009). No Art.11.º pode ler-se que a "Literacia Mediática é a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos" (Comissão Europeia, 2009, p. 10). No Art. 13.º, a Comissão Europeia (2009) realça que:

> A Literacia Mediática inclui todos os meios de comunicação social. O objetivo da Literacia Mediática é aumentar os conhecimentos das pessoas acerca das muitas formas de mensagens *media* que encontram no seu dia-a-dia. Mensagens *media* são os programas, filmes, imagens, textos, sons e sítios *web* que chegam até nós através de diferentes formas de comunicação. (p.10)

Foram definidas como objeto de avaliação as dimensões de Acesso, Análise, Compreensão e Avaliação, Criação, Produção e Participação. Os resultados não corresponderam às expectativas dos autores: numa escala de 3 níveis, mais de 50% da amostra posicionou-se no Nível 1, um resultado negativo relativamente à média e apenas 5% da amostra obteve resultados positivos, posicionando-se no Nível 3 (Pereira et al., 2015).

Ainda no contexto nacional, algumas investigações têm contribuído para a reflexão, embora pouco aprofundada, sobre as metodologias mais adequadas nestas pesquisas, uma vez que, apesar do crescente interesse da comunidade científica, são ainda escassos os estudos que focam especificamente a área de avaliação de competências, sendo a validação de instrumentos de avaliação o principal foco das investigações já realizadas (Lopes, Pereira, Moura, & Amália, 2015).

Com base também na definição europeia de literacia mediática, os estudos de Lopes (2013) e de Carvalho (2015) representam um contributo para a avaliação da literacia mediática em Portugal.

A primeira autora, no âmbito da sua tese de doutoramento, desenvolveu um estudo com o objetivo de perceber o impacto da literacia mediática nas práticas de cidadania. A pesquisa envolveu a aplicação de um questionário relacionado com as práticas e consumos mediáticos e uma prova de literacia mediática relacionada com competências, a uma amostra de 500 estudantes adultos a frequentar vários níveis escolares, na área da grande Lisboa. A investigadora considerou as componentes da definição em três domínios: conhecer e compreender; avaliar criticamente e criar para comunicar; e três dimensões de análise: técnica, crítica e criativa. Dos resultados do estudo importa realçar o facto de que foram os participantes mais novos, a frequentarem níveis de ensino mais elevados, que apresentaram melhores níveis de literacia mediática. Relativamente à questão central do estudo, a principal conclusão revelou uma relação pouco significativa entre as competências de literacia mediática e as práticas de cidadania.

Por sua vez, Carvalho (2015) realizou um estudo no âmbito da sua tese de mestrado, com o principal objetivo de avaliar os níveis de literacia mediática de adultos em contexto empresarial. Construiu o modelo de análise da sua investigação adaptando os quadros concetuais do estudo realizado por Lopes (2013) anteriormente descrito e o estudo realizado pela European Association for Viewers Interests & Danish Technological Institute (2011): *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*. A autora definiu quatro dimensões, relacionando práticas mediáticas e de comunicação com competências de literacia mediática: acesso; compreensão e análise crítica; comunicação; e cidadania. A operacionalização do modelo foi realizada mediante a aplicação de um questionário a uma amostra de 201 adultos e a realização de três *focus group* com um total de 19 participantes. Os resultados do estudo mostraram também que é a população mais jovem, mais escolarizada e que trabalha na área administrativa, que apresenta um nível de literacia mediática mais avançado (Carvalho, 2015).

Neste quadro de avaliação da literacia mediática, destacam-se, também, os estudos realizados em Espanha, nomeadamente o estudo *La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales*, com a participação da Universidad Pompeu Fabra (UFP), Universidad de Huelva (UHU) e a Universidad de Valladolid, cujo objetivo foi avaliar as competências de literacia mediática nos contextos dos profissionais de comunicação, da educação obrigatória e da educação universitária, através de estudos específicos para cada um deles. O quadro concetual baseou-se nos estudos de Ferrés e Piscitelli (2012), em que os autores desenvolveram uma visão global da literacia mediática, definindo-a como o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com seis dimensões básicas: linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia e valores, e estética. Para cada uma das dimensões foram definidos indicadores que se reportam a um de dois domínios: a análise, relacionada com a receção e interação com os *media*; e a expressão, relativa às competências de produção.

As dimensões são caracterizadas da seguinte forma (Ferrés & Piscitelli, 2012; García-Ruiz, Gonzálvez Pérez, & Aguaded Gómez, 2014):

- Tecnologia: refere-se à capacidade de utilização e manipulação dos meios e tecnologias de comunicação, para fins previamente estabelecidos pelos utilizadores, incluindo a capacidade de elaborar e manipular imagens, sons, vídeos, etc.
- Linguagem: refere-se à capacidade de interpretação e avaliação do significado de uma mensagem, assim como os diferentes códigos e a função que cumprem na mensagem. Inclui a capacidade de expressão, adequando os sistemas de representação à mensagem a ser produzida ou transmitida ao seu contexto.
- Processos de interação: referem-se à capacidade de autoavaliar o consumo mediático e reconhecer emoções e valores em mensagens *media*. Inclui conhecimentos básicos sobre o conceito de audiência e ainda a capacidade de interagir de forma colaborativa nas plataformas das redes sociais, utilizando de forma segura e responsável as ferramentas de comunicação à distância.
- Processos de produção e difusão: referem-se ao conhecimento sobre os procedimentos de produção e difusão de conteúdos mediáticos. Inclui a capacidade de produzir conteúdos mediáticos, incluindo o conhecimento dos direitos de autoria e produção responsável dos conteúdos.
- Ideologia e valores: referem-se à capacidade de ler de forma compreensiva e crítica as mensagens *media,* detetando ideologias e valores, explícitos ou implícitos, adotando

uma atitude crítica em relação a eles. Inclui a capacidade de avaliação da fiabilidade das fontes de informação e pressupõe também a capacidade de utilização das novas tecnologias de forma responsável e democrática.

- Estética: refere-se à capacidade de utilização e interpretação dos *media* seguindo padrões de qualidade estética e criativa.

O estudo centrado na educação obrigatória, intitulado *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital*, tem particular importância para o desenvolvimento da presente tese de doutoramento, uma vez que está a ser replicado no contexto de outros países[1] europeus e latino-americanos, incluindo Portugal[2], através de rede AlfaMed, uma Rede Interuniversitária Euroamericana de Investigação sobre Competências Mediáticas para a Cidadania.

O objetivo deste estudo foi avaliar as competências de literacia mediática das crianças e dos jovens a frequentar a *Educación Infantil*, *Educación Primaria, Secundaria* e *Bachillerato,* em Espanha, considerando o seu contexto social e a sua influência sobre a aquisição destas competências. Por isso, foram objeto de estudo também as famílias e os professores, os principais responsáveis pela educação destas crianças. Foram construídos instrumentos de avaliação sob a forma de questionários *online*, destinados aos estudantes (4/6 anos; 9/12 anos; 14/17 anos e 16/21 anos), aos professores e um guião de uma entrevista destinada às famílias. Os instrumentos foram validados através de um estudo-piloto e também com recurso à técnica de *Delphi*. Para se poder conhecer o nível de literacia mediática em cada uma das amostras, foram categorizados os dados recolhidos em três níveis: básico, médio e avançado. Os resultados gerais deste estudo indicam que as crianças e jovens situam-se, na sua maioria, entre o nível básico e médio. Os professores estão distribuídos igualmente pelos três níveis. As entrevistas destinadas às famílias revelaram as suas preocupações relativas à utilização, pelos filhos, das novas tecnologias, nomeadamente questões relacionadas com o constante uso do telemóvel ligado à internet e os perigos inerentes a esta utilização, em particular a divulgação de imagens sem permissão. As famílias reconhecem, porém, a grande potencialidade e inúmeras oportunidades oferecidas pelos *media* digitais (García-Ruiz *et al.*, 2014).

No sentido de contribuir com mais uma proposta para a avaliação da literacia mediática, surge o presente trabalho, inserido no Doutoramento[3] em Ciências da Educação (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra), visando a construção de instrumentos de avaliação de literacia mediática, no contexto do projeto de investigação *Competências de Literacia Mediática: avaliação, perfis e propostas formativas*, com o objetivo principal de avaliar a literacia mediática de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, possibilitando assim a identificação de necessidades e a formulação de orientações a ter em conta em ofertas formativas.

2. METODOLOGIA

Neste trabalho damos conta do processo de construção dos questionários de avaliação de literacia mediática e do estudo preliminar que foi realizado com os mesmos. A metodologia utilizada no estudo é descrita de seguida, no que se refere aos participantes, aos instrumentos e aos procedimentos adotados.

2.1. Participantes

A amostra foi constituída por um total de 89 participantes de uma escola de Aveiro que inclui a educação pré-escolar e o ensino básico. Foram aplicados dois questionários, um dirigido a alunos dos 4º e 6º anos de escolaridade e outro a alunos do 9.º ano de escolaridade. Participaram no estudo 41 alunos do 4.º ano (20 do sexo feminino e 21 do sexo masculino), nove alunos do 6º ano (quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino) e 39 alunos do 9º ano (23 do sexo feminino e 16 do sexo masculino).

A média de idades dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade foi, respetivamente, 9, 11 e 15 anos.

[1] Portugal e Itália; Argentina, Brasil, Colômbia, Perú, Bolívia, Chile, Cuba, Equador, México e Venezuela.
[2] Sob coordenação nacional da Professora Doutora Armanda Matos, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
[3] Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), bolsa de doutoramento com a referência SFRH/BD/115434/2016.

2.2. Construção dos instrumentos de avaliação – questionários *online*

A articulação e a interligação dos conceitos teóricos com a vertente empírica permitem aclarar a problemática em questão e conduzir o trabalho sistemático de recolha e análise de dados (Quivy & Campenhoudt, 2005). Impôs-se a reflexão sobre a forma de responder à questão: o que avaliar?

A construção dos questionários teve por base teórica o conceito de literacia mediática definido na Recomendação da Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2009, p. 10) como "a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos" e também no quadro concetual proposto por Ferrés e Piscitelli (2012) que apresenta um conjunto de seis dimensões que configuram o conceito de literacia mediática: a linguagem, a tecnologia, a produção e processos de difusão, os processos de interação, a ideologia e os valores e a estética, tal como foi descrito anteriormente.

A elaboração dos itens foi baseada em questionários já existentes, nomeadamente os instrumentos construídos pela rede AlfaMed para a avaliação de competências de literacia mediática, no âmbito da replicação do estudo *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital* (García-Ruiz et al., 2014) no contexto nacional, com suporte teórico nas dimensões e indicadores propostos por Ferrés e Piscitelli (2012), e também no questionário construído no estudo de Pereira e colaboradores (2015).

Foram tidos em consideração alguns documentos-chave e algumas recomendações feitas por autores de estudos já publicados (e.g., Pereira et al., 2015), relativas à adequação dos conteúdos e formulação das questões tendo em conta o nível de escolaridade dos participantes.

Neste sentido, foram adaptados os indicadores apresentados pelos autores Ferrés e Piscitelli (2012), definidos para cada uma das dimensões e considerados o *Referencial de Educação para os Media* (Pereira et al., 2014), um documento que apresenta um quadro de referência para o trabalho pedagógico do tema da educação para os *media* desde o nível pré-escolar ao ensino secundário, o *Programa e Metas Curriculares de Português do ensino básico (*Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) e as *Metas curriculares-Tecnologias de Informação e Comunicação 7.º e 8.º* anos (Horta, Mendonça & Nascimento, 2012).

Com a inspiração no modelo de análise que orientou o estudo de Pereira e colaboradores (2015), foram definidas as competências a avaliar: Acesso e utilização – oportunidades de acesso à informação e comunicação e capacidades de manipulação de ferramentas que implicam esse mesmo acesso e utilização; Análise, compreensão e avaliação – capacidade de descodificar e classificar conteúdos e compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática – quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios; Produção e participação – capacidade de criação de conteúdos para expressão e comunicação de ideias através dos *media*.

Deste trabalho resultaram dois questionários, um dirigido a crianças dos 4º e 6º anos de escolaridade e, outro dirigido a jovens do 9º ano de escolaridade, ambos com um total de 39 perguntas. Estes questionários estão estruturados em quatro secções, sendo a primeira com questões do âmbito pessoal e dados sociodemográficos e as restantes três com questões orientadas para a avaliação das competências consideradas, com perguntas, na sua maioria, fechadas, sob a forma de escolha múltipla ou através de escala de Likert.

As perguntas tiveram como objetivo avaliar os indicadores selecionados, o que exigiu que o seu formato contemplasse texto, imagens e vídeo, obrigando a que a aplicação dos questionários ocorresse *online*.

Em ambos os questionários a secção I – Dados pessoais – continha 10 perguntas. A secção II – Acesso e utilização – continha seis perguntas. A título de exemplo, numa questão desta secção, foi pedido aos alunos que indicassem, dentro de uma escala de Likert composta por "Não sei", Sei, mas mal", "Sei razoavelmente" e "Sei bem", em que medida sabiam ou não realizar atividades, tais como: escrever um texto no computador, fazer desenhos no computador, imprimir (por exemplo, um texto, uma foto...), etc.

A secção III – Análise, compreensão e avaliação – era composta por 11 perguntas em ambos os questionários. Um exemplo de uma pergunta desta secção está relacionada com a capacidade de avaliar a fiabilidade de conteúdos *media* e a compreensão crítica desses mesmos conteúdos. Foi pedido aos alunos que indicassem se consideravam verdadeiras ou falsas algumas afirmações, tais como "Na internet só existem notícias verdadeiras", "As fotografias publicadas nas redes sociais podem ter sido manipuladas/alteradas", entre outras.

A última secção IV – Produção e participação – era constituída por 12 perguntas em ambos os questionários. Como exemplo de uma pergunta desta secção, foi pedido aos alunos a indicação da opção da ordem correta de uma série de imagens apresentadas, relacionadas com quatro momentos de produção de um filme.
A construção dos questionários na sua versão digital foi realizada através do *software LimeSurvey*.

2.3. Procedimento

A aplicação dos questionários foi realizada em grupos de cerca de 10 alunos, na sala de informática disponível na escola. Os alunos preencheram os questionários *online*, processo que foi acompanhado presencialmente pela investigadora, no sentido de se recolher o máximo de informações sobre possíveis dificuldades e questões levantadas pelos alunos durante o preenchimento.

De referir, ainda, que foram seguidos todos os requisitos éticos, nomeadamente a participação voluntária e anónima, a confidencialidade dos dados e o consentimento informado dos encarregados de educação.

3. RESULTADOS

Após a aplicação dos questionários foram analisadas as questões e dificuldades apontadas pelos alunos, o que levou a uma revisão cuidada dos questionários, onde foram identificados alguns problemas estruturais e de conteúdo de algumas questões, que poderiam pôr em causa a qualidade dos dados recolhidos. Conclui-se, então, que alguns itens teriam de ser reformulados, adicionados ou suprimidos.

Os fundamentos das principais alterações relacionam-se com a falta de conhecimento, por parte dos alunos, do significado de algumas palavras e conceitos (por exemplo, “ensino superior”, “nota média”), questões relacionadas com a compreensão das perguntas e outras relacionadas tanto com o conteúdo como com a estrutura de algumas questões, sendo as últimas a razão do maior número de questões alteradas.

As alterações das perguntas a nível estrutural baseiam-se no facto de se ter verificado que os dados recolhidos, nestas questões, não continham as informações pretendidas, pelo que foi necessário alterar a forma de resposta de algumas destas perguntas, por exemplo, limitar a escolha de opções de resposta, alterar o formato de resposta aberta para resposta fechada, entre outros.

Relativamente ao conteúdo, verificou-se, com a análise das respostas, que o conteúdo de algumas perguntas poderia estar a influenciar a sua interpretação, pelo que foi necessário proceder à sua reformulação. De referir que estes itens estavam localizados na secção III de Análise, Compreensão e Avaliação.

Cada um dos questionários ficou com um total de 45 perguntas distribuídas da seguinte forma: secção I – Dados pessoais: 11 perguntas; secção II – Acesso e utilização: oito perguntas; secção III – Análise, compreensão e avaliação: 13 perguntas; e secção IV – Produção e participação: 13 perguntas.

Foram alteradas 13 perguntas, no questionário destinado aos alunos dos 4º e 6º anos de escolaridade, e adicionadas mais seis perguntas. O questionário destinado aos alunos do 9º ano sofreu alterações em 12 perguntas e foram igualmente adicionadas quatro perguntas. A distribuição de perguntas alteradas e adicionadas nos dois questionários foi bastante similar.

Assim, na secção I – Dados pessoais, foram alteradas três perguntas relacionadas com a falta de conhecimento do significado de algumas palavras por parte dos participantes e também relacionadas com a sua estrutura. Foi adicionada uma questão relativa à identificação do ano de escolaridade dos alunos. Na secção II – Acesso e utilização, foram reformuladas seis perguntas, com alterações relacionadas com o conteúdo, de forma a tornar mais coerente a recolha dos dados pretendidos. Foram ainda adicionadas duas perguntas, resultantes do desbobramento de outras duas.

Na secção III – Análise, compreensão e avaliação, foram alteradas três perguntas no questionário do 4º e 6º anos e duas no outro questionário. Como foi anteriormente referido, efetuaram-se alterações ao nível do conteúdo, relacionadas com a identificação de uma possível ambiguidade na sua interpretação e avaliação, pela parte dos participantes, o que poderia provocar um enviesamento dos resultados. Foram ainda adicionadas duas perguntas.

Na última secção, a secção IV – Produção e participação, foram alteradas quatro perguntas, relacionadas com a estrutura e conteúdos e adicionada uma pergunta resultante do desdobramento de outra.

Na próxima fase do estudo está prevista a validação destes instrumentos de avaliação e o estudo de avaliação de competências de literacia mediática, através da aplicação dos questionários definitivos a uma amostra de cerca de 660 alunos.

Resta sublinhar a complexidade da avaliação de competências de literacia mediática, não só pela difícil tarefa de construção de instrumentos de avaliação, relacionada com a falta de consenso na literatura em torno de um quadro concetual único (Potter, 2010), mas também pelas limitações inerentes à utilização de questionários de autorresposta (Buckingham et al., 2005), constituindo esta uma limitação que procuraremos ultrapassar numa fase posterior da investigação, através de um estudo complementar recorrendo a *focus group*.

Com este estudo temos a expetativa de dar mais um contributo no âmbito da avaliação da literacia mediática, de forma a promover uma verdadeira educação para os *media*.

REFERÊNCIAS

Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.

Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. *Medienimpulse*, (March), 1-12. Retrieved from http://medienimpulse.at/articles/view/143

Buckingham, D., Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/253736824_The_Media_Literacy_of_Children_and_Young_People

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pd

Carvalho, A. (2015). *Avaliação dos níveis de literacia mediática: estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho. Retrieved from http://hdl.handle.net/1822/34309

Comissão Europeia. (2009). Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre Literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. *Jornal Oficial Da União Europeia*, 9-12. Obtido de http://www.gmcs.pt/ficheiros/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital.pdf

European Association for Viewers Interests & Danish Technological Institute. (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in europe final report.* Obtido de http://mediacoacheurope.eu/wp-content/uploads/2018/04/study_testing_and_refining_ml_levels_in_europe.pdf

Celot, P. (2015). *Assessing media literacy levels and the European Commission Pilot Initiative*. Brussels: EAVI. Obtido de https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/08/assessing.pdf

Celot, P., & Tornero, J. M. (2009). *Study on assessment criteria for media literacy levels: A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level in Europe should be assessed*. Brussels: European Commission. Obtido de http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe_last_0.pdf

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores Media Competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, *XIX*(38), 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

García-Ruiz, R., Gonzálvez Pérez, V. & Aguaded Gómez, J. I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos. Info*, *35*, 15-27. https://doi.org/10.7764/cdi.35.623

Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2016). *Alfabetização midiática e informacional: Diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. Brasília: UNESCO. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421

Horta, M., Mendonça, F., & Nascimento, R. (2012). *Metas Curriculares - Tecnologias de informação e comunicação - 7.º e 8.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_tic_7_e_8_ano.pdf~4

Jenkins, H. (2007). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21 century*. Chicago: The MacArthur Foundation. Obtido de https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF

Khan, A. (2008). *Media education, a crucial issue in the building of an inclusive knowledge society.* In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinot-Delaunay & J. Tornero, J. (Eds.). *Empowerment through media education: an intercultural dialogue* (pp.15-18). Göteborg: Nordicom. Obtido de http://www.mediamentor.org/files/attachments/Empowerment_Through_Media_Education.pdf

Kirschner, P., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, *48*(3), 169-183. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395

Lopes, P. (2013). *Literacia mediática: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa*. Tese de doutoramento, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Obtido de http://hdl.handle.net/10071/8666

Lopes, P., Pereira, S., Moura, P., & Amália, C. (2015). Avaliação de competências de literacia mediática : O caso português. *Revista Observatório*, *1*, 42-61. https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42

Matos, A. (2017). Cyberbullying: Educar para proteger. *CyberLaw by CIJIC*, *nº IV*(Setembro), 40-67. Obtido de http://www.cijic.org/wp-content/uploads/2017/09/Cyberlaw-by-CIJIC_edicao-n4.pdf

Matos, A., Festas, M. I., & Seixas, A. M. (2016). Digital media and the challenges for media education. *Applied Technologies and Innovations*, *12*(2), 43-53. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15208/ati.2016.04

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de educação para os media*. Portugal. Ministério da Educação e Ciência.

Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12.º ano.* Obtido de http://anesbandarra.net/moodle2/pluginfile.php/3778/mod_resource/content/1/2117_7589_4_PB.pdf

Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, *54*(4), 675-696. https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462

Potter, W. J., & Thai, C. (2016). Conceptual challenges in designing measures for media literacy studies. *International Journal of Media and Information Literacy*, *1*(1), 2500-1051.

https://doi.org/10.13187/ijmil.2016.1.27

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, *9*(5), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa:Gradiva.

151. O EFEITO DO ENVELHECIMENTO NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS: PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DO PRÉ-ESCOLAR AO SECUNDÁRIO NO CONTEXTO PORTUGUÊS

Kelly Alves[1], Amélia Lopes[2], Fernando Pereira[3]

[1]FPCEUP (PORTUGAL), alveskelly31@yahoo.com.br
[2]FPCEUP (PORTUGAL), amelia@fpce.up.pt
[3]IPB (PORTUGAL), fpereira@ipb.pt

Resumo

O envelhecimento populacional é uma realidade do século XXI, com consequências importantes nas relações de trabalho. O manter-se ativo à medida que se envelhece é uma questão abordada em programas de gestão dos recursos humanos, visando o equilíbrio dos sistemas de proteção social e dos regimes de pensões. Nesse contexto, uma modalidade particular de envelhecimento – o envelhecimento ativo – ganha espaço. Em Portugal, devido à extensão da idade da reforma, os professores trabalharão mais cerca de dez anos do que o previsto em 2014. Este estudo tem por objetivo descrever as perceções dos professores em relação ao envelhecimento e seus efeitos na prática profissional. O estudo adota uma metodologia mista (grupos focais, entrevistas semi-estruturadas e questionário alargado) com professores portugueses da Educação de Infância ao Secundário, com idade superior ou igual a 55 anos. A partir de uma pesquisa prévia sobre o envelhecimento dos professores, considera-se que a docência, enquanto trabalho, possui particularidades na sua relação com o envelhecimento. Fatores como a idade, o tempo de docência, a necessidade de deslocação casa-trabalho e as mudanças devidas ao envelhecimento primário e secundário parecem influenciar a forma como é vivido o trabalho docente. Alguns resultados apontam para a existência de uma preocupação dos professores com a sua capacidade de trabalho a longo prazo, mas também para o facto de a docência ser vista como "antídoto do envelhecimento".

Palavras-chave: envelhecimento, trabalho docente, qualidade de vida.

Abstract

Population ageing is a 21st century reality, with important consequences for labour relations. Staying active as one ages is an issue addressed in human resource management programmes aimed at balancing social protection systems and pension systems. In this context, a particular modality of aging - active aging - is gaining ground. In Portugal, due to the extension of the retirement age, teachers will work around ten years longer than expected in 2014. This study aims to describe teachers' perceptions of ageing and its effects on professional practice. The study adopts a mixed methodology (focus groups, semi-structured interviews and extended questionnaire) with Portuguese teachers from pre-school to high school, aged 55 or over. Based on previous research on the ageing of teachers, it is considered that teaching, as a job, has particularities in its relationship with ageing. Factors such as age, teaching time, the need to move from home to work, changes due to primary and secondary ageing seem to influence the way teaching work is experienced. Some results point to the existence of a concern on the part of teachers about their ability to work in the long term, but also to the fact that teaching is seen as an "antidote to ageing".

Keywords: aging, teaching work, quality of life.

1. INTRODUÇÃO

Portugal não está alheio ao fenómeno do envelhecimento populacional, que é uma realidade no século XXI estudada por muitos pesquisadores, com intuito de compreenderem o processo de envelhecimento humano (Fontaine, 2000; Paúl, 1996; Viegas & Gomes, 2007), que constitui conjuntamente uma oportunidade e um desafio para a sociedade. Esse fenómeno apresenta consequências muito importantes em todas as esferas e tem sido bastante discutido nas relações de trabalho, pois as pessoas também envelhecem na profissão para o que conta a extensão da idade da reforma. Discute-se, por exemplo, o lugar que o indivíduo mais velho ocupa na sociedade e os impactos e efeitos do envelhecimento nas relações de trabalho.

Desafios advindos das relações e impactos do envelhecimento no trabalho são previstos e discutidos por organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que afirma: "O futuro mercado de trabalho europeu será confrontado simultaneamente com uma população em envelhecimento e uma diminuição do número de jovens" (OCDE, 2010, p. 3). Segundo Pocinho e outros autores (2017, p. 15), "As tendências da população em idade ativa da UE indicam que a faixa etária dos 55-64 anos aumentará cerca de 16,2% (9,9 milhões) entre 2010 e 2030 (…). A consequência será a mão-de-obra europeia mais envelhecida".

A profissão docente não é exceção e constitui uma situação particular no que respeita aos impactos e efeitos do envelhecimento no trabalho, nomeadamente porque diz respeito a um grupo profissional com realidades diversas em função do nível de ensino. Os níveis de ensino têm importante papel nas diferentes formas de perceber o impacto do trabalho docente no processo de envelhecimento do professor, pois pesquisas revelam que existem peculiaridades em função do nível que devem ser consideradas nesta análise (Alves, 2016; Alves & Lopes, 2016; Cau-Bareille, 2014;), assim como em função das variáveis gênero e condição laboral.

O manter-se ativo à medida que se envelhece é uma questão abordada em programas de gestão dos recursos humanos, visando o equilíbrio dos sistemas de proteção social e dos regimes de pensões. Nesse contexto, uma modalidade particular de envelhecimento – o envelhecimento ativo – ganha espaço. Entretanto, alertam Moreira e Vieira "[…] manter o vínculo profissional não é, necessariamente, um índice de saúde, ainda que auxilie na preservação da mesma" (Moreira & Vieira, 2014: 62).

Com base nestes contributos iniciais, pretendemos neste artigo descrever as perceções dos professores em relação ao envelhecimento e seus efeitos na prática profissional. Além da revisão bibliográfica realizamos uma pesquisa empírica com 11 (onze) professores portugueses, do 2º CEB, 3º CEB e Secundário, com idade igual ou superior a 55 anos.

2. ENVELHECIMENTO E TRABALHO DOCENTE

O processo de envelhecimento humano revela-se complexo, por não estar unicamente relacionado com os anos vividos ou com as transformações que ocorrem no organismo, mas também com o modo como esse tempo é vivido pelas pessoas. Esse processo tem sido bastante discutido no cenário mundial, com intuito de acompanhar as transformações e impactos por ele produzidos, que remetem às mudanças e deficiências das relações sociais e familiares, assim como em implicações econômicas (Pocinho, 2014), devido ao aumento acentuado de idosos, como previsto pela Comissão Europeia (2010).

O envelhecimento é constituído por processos distintos, no que consideramos, neste trabalho, o envelhecimento primário e o secundário. Segundo Papalia (2001/2010), o envelhecimento primário é um processo gradual e inevitável de deterioração física, que acompanha o indivíduo ao longo da vida e o envelhecimento secundário é resultante das interações das influências externas, que em geral podem ser controladas, por exemplo: doenças, abusos e maus hábitos de um indivíduo.

Esse processo que acontece de forma particular em cada indivíduo exige uma contínua adaptação e esforço por parte de quem envelhece, para conseguir viver sua nova fase da melhor maneira, portanto, essa perceção não pode ser concebida de maneira uniforme, pois "apresenta modificações significativas nas instâncias biológicas, sociais, psicológicas e culturais" (Lima et al., 2015, p. 432). De acordo com uma pesquisa sobre o envelhecimento dos professores, no contexto português, considera-se que a docência, enquanto trabalho, possui particularidades na sua relação com o envelhecimento (Alves, 2016).

Neste estudo, evidenciamos a relação entre envelhecimento e trabalho docente, com base nos dados do relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o envelhecimento do

quadro docente em Portugal. Este relatório aponta que cerca de um terço dos professores têm idade igual ou superior a 50 anos em todos os níveis e graus de ensino. Segundo o CNE, "[o] aumento da idade da reforma, atualmente nos 66 anos e 2 meses, e o quase inexistente ingresso de novos professores no sistema explicam este envelhecimento acentuado" (CNE, 2015, p. 140).

Fatores como tempo de docência, a necessidade de deslocação casa-trabalho e as mudanças devidas ao envelhecimento primário e secundário parecem influenciar a forma como os professores percebem o seu envelhecimento, pois "a avaliação da vida feita pela pessoa que envelhece implica na percepção subjetiva de fatores externos e internos, em todas as suas dimensões, pois todos os acontecimentos ao longo da vida influenciam e de certa forma determinam o processo de envelhecimento" (Alves, 2016, p. 33).

Diante disso, aspetos específicos e complexos, tais como o contexto histórico, social e político em que o professor exerce sua atividade, nomeadamente, suas condições de trabalho, devem ser tidos em conta ao tentar perceber a relação dessa profissão com a qualidade de vida do professor, o valor do trabalho docente emerge em razão direta ao valor atribuído à educação, pelas sociedades modernas e pós-modernas, tornando-o imprescindível ao sucesso individual e social dos indivíduos (Herdeiro, 2010).

Alguns estudos ressaltam a importância de um olhar mais aprofundado às contradições existentes no envelhecimento dos professores (Alves, 2016; Alves & Lopes, 2016; Lima et al., 2015). Pesquisas revelam que, independentemente do nível de ensino, o acúmulo de atividades e o aumento de exigências no trabalho "[...] podem causar fenômenos de desgaste a longo prazo, num contexto em que as margens de manobras são relativamente limitadas" (Cau-Bareille, 2014, p. 65).

No processo de envelhecimento dos professores existem mudanças que vão além do âmbito pessoal, como diferenças significativas nas práticas profissionais dos professores do início da carreira ao momento atual (Cau-Bareille, 2014; Moreira & Vieira, 2014). Alguns estudos evidenciam particularidades do envelhecimento relacionadas às atividades que as pessoas exercem, que devem ser levadas em consideração, na busca da compreensão desse processo e no caso dos professores, pesquisas revelam que existem peculiaridades em função do nível que devem ser consideradas nesta análise (Alves, 2016; Alves & Lopes, 2016; Cau-Bareille, 2014; Moreira & Vieira, 2014).

Na pesquisa realizada por Alves (2016), os professores do 1.º CEB, assim como os educadores da Pré-Escola, sentem o peso das atividades físicas, pelo dinamismo característico das séries iniciais. Os professores do 1.º CEB demonstraram maior preocupação a nível profissional, juntamente com os professores do 2.º CEB, por sentirem-se responsáveis pela gestão de conflitos com a escola e com os pais, que é expressa na preocupação com a manutenção ou diminuição de suas capacidades funcionais a longo prazo. Apesar das experiências acumuladas ao longo da carreira, alguns professores afirmam que "[...] seus recursos pessoais para lidar com as exigências diminuem no fim da carreira" (Cau-Bareille, 2014, p. 65).

Em relação ao 3.º CEB e Secundário, encontramos algumas divergências, pois alguns professores relacionaram o envelhecimento à segurança e estabilidade com relação ao trabalho e outros referiram a condição de *stresse* proveniente das dificuldades ao nível das condições organizacionais (Alves, 2016). Nesses níveis, entre os professores em fim de carreira, foram percebidos maior fadiga e esgotamento físico, maior sensibilidade ao ruído, uma considerável diminuição da paciência com relação ao comportamento omisso dos alunos, sentimento de impotência para enfrentar as atividades e os alunos – cada vez mais difíceis. Acresce o sentimento de diferença geracional que desestabiliza a atividade docente (Cau-Bareille, 2014).

2.1. O manter-se ativo

A importância do manter-se ativo à medida que se envelhece é abordada em programas de gestão dos recursos humanos. Esta preocupação, nomeadamente de suporte à tomada de decisões políticas por parte dos gestores públicos do trabalho e do emprego, reflete a relevância da problemática dos trabalhadores mais velhos para o Estado e Segurança Social. De certa forma, essa mudança no cenário do trabalho, ocasionada pelo envelhecimento demográfico, vem reorientar o enquadramento das políticas públicas para com a população ativa.

A necessidade em acompanhar as transformações no mundo do trabalho acaba por fomentar a reflexão acerca dos desafios do envelhecimento e suas políticas. Ainda cria espaços para discussão como, por exemplo, tivemos mais recente a Conferência das Nações Unidas

sobre envelhecimento, ocorrida em Lisboa, em 2017, para debater e definir linhas de atuação para as questões colocadas pelo envelhecimento.

O trabalho docente não está alheio a essas mudanças e com as alterações no Estatuto da Carreira Docente, os professores viram o tempo para a reforma alargar-se e com isso terão de trabalhar mais 10 anos do que o previsto em 2014, facto que terá reflexo em sua qualidade de vida. Em Portugal, a distribuição por grupos etários, em todos os níveis de ensino, mostra o acentuado envelhecimento do corpo docente (CNE, 2016).

Apesar das alterações ocorridas no Estatuto da Carreira Docente e das condições de trabalho não serem tão favoráveis para esses professores, em muitos destes existe o desejo de continuar no exercício da profissão. Nesse sentido, de acordo com a pesquisa realizada por Alves (2016, p. 98), "para todos os participantes, a docência – que os mantém em ligação com a vida e lhes diminui a atenção ao relógio cronológico – pode ser um 'antídoto' ao envelhecimento, relacionado com o desejo de aprender e de se atualizar".

A possibilidade de continuar exercendo uma atividade parece-nos importante para a vivência de uma velhice saudável, pois o trabalho representa para muitos a concretização de um projeto de vida, porém, "[...] manter o vínculo profissional não é, necessariamente, um índice de saúde, ainda que auxilie na preservação da mesma" (Moreira & Vieira, 2014, p. 62).

2.1.1. Envelhecimento ativo – vida ativa

O envelhecimento demográfico e os evidentes impactos ao nível do sistema de proteção social e das políticas públicas abrem espaço para uma modalidade particular de envelhecimento – o envelhecimento ativo, expressão assumida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) nos finais da década de 90 que denota a "[…] optimização das oportunidades de vida, em termos de saúde, de participação e de desenvolvimento multidimensional da pessoa, à medida que esta envelhece" (Viegas & Gomes, 2007, p. 28). Essa modalidade ganha visibilidade em 2012 ao ter esse ano proclamado como o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade, a nível da União Europeia.

Segundo Pereira e Cunha (2015), o conceito de vida ativa defende melhor os valores almejados pelo conceito de envelhecimento ativo, apesar de estarem intrinsecamente relacionados, no que "[o] envelhecimento ativo será uma continuidade lógica de uma vida ativa e inclusiva, vivida de forma participada, tão saudável quanto o possível, na medida das possibilidades e desejos pessoais de cada indivíduo". (p. 77). Concordamos com estes autores ao enfatizarem que "a ideia de vida ativa deve ser trabalhada ao longo do desenvolvimento do indivíduo, através de processos educativos integrados numa estratégia de desenvolvimento social" (Pereira & Cunha, 2015, p. 80).

2.2. Sobre a reforma

A reforma é uma questão delicada, diretamente relacionada ao envelhecimento do indivíduo que trabalha, é também uma situação de mudança e, como tal, apresenta perdas e/ou ganhos, facto que a torna complexa, pois cada indivíduo tem um olhar e uma maneira de lidar com essa situação (Alves, 2016). A maneira como o indivíduo se relaciona com o trabalho e os significados que atribui a este podem influenciar na sua perceção quanto à reforma.

À perceção dos indivíduos mais velhos se somam as crenças difundidas pela lógica capitalista que tende a desvalorizar esses indivíduos – e a velhice é confundida com a inatividade. Neste sentido, está a análise de Stano (2001), quando indica que o estigma da velhice e de sua falta de importância para a sociedade são causas de conflito encarado por grande parte dos professores que se aproximam da reforma.

Em Portugal, a idade da reforma sobe para os 66 anos em 2014, com exceção das profissões consideradas mais 'penosas'[1], aumentando progressivamente nas próximas décadas, de acordo com a evolução da esperança média de vida. Essa questão é complexa e poderá ser vista e estudada de muitos ângulos. Entretanto, neste estudo é abordada do ponto de vista do professor que, não sendo exceção, trabalhará mais do que o previsto. Para melhor perceber essa questão mostra-se necessário conhecer os significados e as perceções dos professores sobre a reforma.

[1] Profissões consideradas de natureza penosa ou desgastante: mineiros, trabalhadores marítimos, profissionais de pesca, controladores de tráfego aéreo, bailarinos, trabalhadores portuários e bordadeiras da Madeira (Guia Prático-Pensão Velhice 2016. Instituto da Segurança Social, I.P)

Em sua pesquisa sobre o envelhecimento dos professores, Alves (2016) identificou algumas diferenças quanto à condição laboral dos professores portugueses com mais de 55 anos, a respeito dos 'aspetos sobre a reforma', no que professores reformados demonstram uma satisfação, relacionada a manutenção da vida ativa e em poder gerir melhor seu tempo e professores não reformados expressam receio e falta de reflexão e reconhecem a importância de um preparo para reforma e pós-reforma.

Sobre a importância de um preparo para a fase pós-laboral, Pocinho e outros autores (2017, p. 21) afirmam que "(…) é necessário criar estratégias para nos prepararmos para a transição entre a atividade profissional e a reforma".

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é um recorte da pesquisa sobre o envelhecimento dos professores, a ser realizada no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação e apoia-se no paradigma da Complexidade pela possibilidade de haver contribuição mútua das abordagens qualitativa e quantitativa. A complementaridade paradigmática implica numa combinação de métodos de investigação que permitirá ter um entendimento da complexidade da realidade a ser estudada (Amado, 2014).

Com o objetivo geral de descrever as perceções dos professores de diversos níveis de ensino em relação ao envelhecimento e seus efeitos na prática profissional, o estudo adota uma metodologia mista (grupos focais, entrevistas semi-estruturadas e questionário alargado). A escolha pelo método misto baseia-se no facto de que esse se vale dos pontos fortes dos métodos quantitativo e qualitativo (Creswell, 2010). No entanto, neste trabalho evidenciamos a técnica para recolha de dados – grupos focais.

Na definição dos sujeitos participantes do estudo tivemos em conta o objetivo geral da pesquisa e os resultados da pesquisa bibliográfica. Participaram deste recorte da pesquisa 11 (onze) professores portugueses do 2.º CEB, 3.º CEB e Secundário, com idade superior ou igual a 55 anos. Estes professores foram distribuídos em 02 (dois) grupos, para a realização dos grupos focais, com duração de aproximadamente 01 (uma) hora cada encontro.

A opção pelos grupos focais, como técnica de recolha de dados, decorre da possibilidade da construção coletiva do conhecimento e produção de dados, pois "[é] do contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas" (Amado, 2014, p. 226). O seu uso adequa-se também "à dinâmica de pouca estruturação que pretendemos introduzir nas discussões em grupo e à dinâmica interpretativa da análise de dados" (Macedo, 2009, p. 167).

A análise dos dados recolhidos durante os grupos focais seguiu a análise de conteúdo temática. Entendemos que a "análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los" (Amado, 2014, p. 299). Por se tratar de uma abordagem mista, a análise de dados está a ser realizada de forma autônoma de acordo com a fonte de dados.

3.1. Aspetos éticos

Por se tratar de uma pesquisa realizada a partir de pessoas e suas vivências, partimos do princípio de que todo o pesquisador deve obter conhecimentos sobre as questões éticas envolvidas em seu estudo, sendo pertinente ter atenção a estas questões ao longo da pesquisa para evitar excessos e constrangimentos, pois a ética "[…] nasce amparada no ideal grego da justa medida, no equilíbrio das ações [na] busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos" (Cenci, 2002, p. 90).

Corroboramos, ainda, a ideia de que "A ética corresponde […] ao processo de articulação racional do bem, à sua especificação necessária nos diferentes patamares de decisão e acção" (Baptista, 2011, p. 8).

4. ALGUNS RESULTADOS

O processo do envelhecimento ocorre de formas diferentes na vida de cada professor e tem especificidades decorrentes de sua natureza profissional (nível de ensino), de acordo com o que os estudos anteriores mostraram. Alguns resultados preliminares dizem respeito às conceções sobre o trabalho docente e sua relação com o envelhecimento, à reforma e a perspetivas futuras face ao envelhecimento.

Conceção sobre o trabalho docente – mudanças – diferenças relacionadas aos níveis de ensino

Os professores do 2.º CEB relacionam as mudanças à adaptação e os do 3.º CEB e Secundário relacionam as mudanças à evolução no modo de conceber o trabalho docente: "Nós estamos querendo estar sempre atualizados, porque os miúdos… lidar com gente mais nova é um enorme desafio a vários níveis"(Professora Joana – 3.º CEB).

Perceções sobre a relação do envelhecimento e o trabalho docente

Para os professores do 2.º CEB – Conflito de gerações (distanciamento relativo à idade dos alunos), desmotivação e falta de paciência:

"Conflito geracional é normal, educação e valores diferentes, cada vez mais distantes dos alunos, falta de paciência, cansaço físico e intelectual" (Professora Kátia – 2.º CEB).

Para os do 3.º CEB e Secundário surge cansaço físico, preocupação com o acúmulo de trabalho e com o aumento da idade da reforma. A principal causa do cansaço, da desmotivação e da falta de paciência, sentidos pelos professores, é o aumento da carga horária de trabalho.

"Desmotivação, falta de paciência, tudo! É isso tudo o que nós temos, precisamente, a partir daquela data em que nos meteram para além das letivas mais x horas não letivas" (Professor Tiago – 2.º CEB).

Fatores como a idade, o tempo de docência, a necessidade de deslocação casa-trabalho, as condições de trabalho e as mudanças devidas ao envelhecimento primário e secundário parecem influenciar a forma como é vivida a profissão e o trabalho.

O envelhecimento ativo é desejado pelos professores, porém visto com certa descrença por conta das condições de trabalho e do pouco tempo disponível aos cuidados a si.

Em geral, os professores enfatizam a segurança, a experiência e o amadurecimento – têm o envelhecimento como uma mais-valia: "Nota-se realmente que o envelhecimento dá uma perspetiva de aula diferente, na preparação… é tudo diferente e isso é uma mais-valia" (Professora Irene – 2.º CEB).

Pespetivas futuras na continuação do trabalho

Todos os professores esboçam uma preocupação com o futuro em relação à qualidade e capacidade do seu trabalho a longo prazo: "A minha pespetiva é que se com a idade que eu tenho, a 12 anos ou 11 de inciar a minha aposentadoria… tem dias que eu chego a casa extenuada, eu acho que não aguento" (Professora Joana – 3.º CEB e Secundário).

Quanto à reforma

Foi unânime a indignação quanto ao aumento da idade para reforma e a preocupação quanto as condições de trabalho: "Porque, realmente, quando estamos perto estamos cada vez mais longe; quando estamos com 55 e pensamos 'para o ano vou reformar'…não, ainda tens mais 5 anos; e depois quando chegares aos 60, não, ainda tens mais 6" (Professora Irene – 2.º CEB).

A maioria dos professores reconhece a necessidade de um preparo para a reforma: "Eu digo assim: 'eu venho embora e vai-me faltar a escola, porque ser professor é a profissoão que eu tenho', cria-nos um certo vício, somos viciados na escola" (Professora Joana – 3.º CEB e Secundário).

REFERÊNCIAS

Alves, K. (2016). *Envelhecer na docência: percepções dos professores de diversos níveis de ensino*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Consultado em http://hdl.handle.net/10216/90367.

Alves, K., & Lopes, A (2016). Professores e o envelhecimento: realidades e especificidades no contexto português. *Trabalho & Educação*, *25*, 61-77.

Amado, J. (org.)(2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Baptista, I. (2011). Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP – 3*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf.

Cau-Bareille, D. (2014). Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: elementos para uma abordagem sob o prisma do género. *Laboreal*, *10(1),* 59-78. Consultado em junho, 2015, em http://laboreal.up.pt/files/articles/59_78.pdf.

Cenci, A. (2002). *O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral.* Passo Fundo: A.V. Cenci.

Comissão Européia (2010). *Comunicado de Bruges sobre o Reforço da Cooperação Européia no Ensino e Formação de Profissionais para o Período de 2011-2020*, 07 dezembro. Consultado em junho, 2015, em http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_pt.pdf.

Conselho Nacional de Educação – CNE (2015). *Relatório Estado da Educação*. Consultado em junho, 2016, em <http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educa%C3%A7% C3%A3o_2014_VF.pdf >.

Conselho Nacional de Educação – CNE (2016). *Relatório Técnico. A condição docente: contributos para uma reflexão.* Consultado em outubro, 2017, em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RTAcondicaodocente.pdf.

Creswell, J. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.* Porto Alegre: Artmed.

Fontaine, R. (2000). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.

Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional: narrativas de professores*. Lisboa: Chiado.

Lima, I. et al. (2015). Professores e envelhecimento: um estudo de representações sociais. In *CIAIQ2015, Investigação qualitativa em educação*, (Vol2, pp 431-436). Consultado em dezembro, 2015, em http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/290/286.

Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto: educação de jovens elites em tempo de globalização.* Porto: CIIE & Livpsic.

Moreira, J., & Vieira, R. (2014). Permanência no emprego: velhice saudável ou negação do envelhecimento?. *Revista pesquisas e práticas psicossociais*, *9*(1), 57-63. Consultado em maio, 2014, em http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/834.

Papalia, D. (2010). *Desenvolvimento Humano* (C. F. Marques, Trad.). Porto Alegre: AMGH. (Obra original publicada em 2001)

Paúl, C. (1996). *Psicologia dos idosos: o envelhecimento em meios urbanos*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.

Pereira, F., & Cunha, L. (2015). Vida ativa em vez de envelhecimento ativo: O contributo da animação sociocultural. In J. Pereira, M. Lopes & T. Rodrigues (Coords.), *Animação Sociocultural, Gerontologia Educação Intergeracional: Estratégias e Métodos de Intervenção para o Envelhecimento Ativo* (pp. 75-86). Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural. Consultado em dezembro, 2017, em http://hdl.handle.net/10198/13713.

Pocinho, R. (2014). *Mayores en contextos de aprendizaje: Caracterización y efectos psicológicos en los alumnos de las Universidades de Mayores en Portugal*. Tese de doutoramento, Universitat de València, València, Espanha. Consultado em julho, 2017, em http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Mayores_Pocinho.pdf

Pocinho, R., Belo, P., Silva, C., Navarro-Pardos, E., & Fernández, M. (2017). Bem-estar psicológico na reforma: a importância da preparação dos trabalhadores para a transição. *Revista Lusófona de Educação*, *37*, 11-25. Consultado em março, 2018, em Doi: 10.24140/issn. 1645-7250.rle37.01

Viegas, S., & Gomes, C. (2007). *A identidade na velhice*. Porto: Ambar.

212. QUÃO NATIVOS DIGITAIS SÃO OS NOSSOS CALOIROS E COMO OS PODEMOS MOTIVAR PARA APRENDER?

Ana Amélia A. Carvalho

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (PORTUGAL), anaameliac@fpce.uc.pt

Resumo

Ao longo dos anos temos constatado uma alteração no comportamento, interesses e capacidade de atenção dos estudantes que ingressam no Ensino Superior. Eles são uma geração que nasceu no século XXI e, por isso, familiarizados com a tecnologia digital e os dispositivos móveis. A expressão nativos digitais popularizou-se, apesar de algumas críticas. No estudo realizado com estudantes do 1.º ano fizemos um levantamento das suas preferências e interesses para se compreender se o perfil se aproxima ou distancia do conceito de nativo digital. Por outro lado, delineámos, com base nas metodologias ativas, uma série de atividades que pudessem envolver os estudantes na aprendizagem. Utilizámos, entre outros, os princípios da aula invertida, os *quizzes* no início da aula para avaliação do material estudado em casa e um *serious game* para aprenderem parte da matéria do módulo I. Como técnicas de recolha de dados utilizou-se o inquérito e a observação. Os dados recolhidos através de questionários permitiram concluir que os estudantes têm algumas características dos nativos digitais. Relativamente à dinâmica implementada nas aulas e às estratégias usadas, os estudantes manifestaram-se favoravelmente, apresentando algumas sugestões. Terminamos com uma reflexão sobre o que manter e o que pode ser melhorado na unidade curricular.

Palavras-chave: caloiros, jogo *Konnecting*, aula invertida, *quizzes*, envolvimento.

Abstract

Over the years we have noticed a change in the behaviour, interests and attention capacity of those who enter Higher Education. They are a generation that was born in the 21st century. They are familiar with digital technology and mobile devices. The term digital natives has become popular, besides the criticism. In the study carried out with students of the 1st year we made a survey of their preferences and interests to understand if the profile is similar to the concept of digital native. On the other hand, we outlined, based on the active methodologies, several activities that could involve the students in learning. We used, among others, the principles of flipped learning, the quizzes at the beginning of the class to evaluate the study at home and a serious game to learn part of the subject of a module. The inquiry and observation were the data collection techniques used. The data collected through questionnaires allowed to conclude that the students have some characteristics of the digital natives. Regarding the methodologies and strategies implemented in the classes, the students expressed themselves favourably, and also presented some suggestions. We end with a reflection on what to keep and what can be improved in the curricular unit.

Keywords: freshman, the serious game *Konnecting*, flipped learning, *quizzes*, engagement.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos tem-se constatado uma alteração no comportamento, atenção e empenho dos estudantes. Os jovens caloiros nasceram na viragem do milénio, na sua maioria. Não viveram acontecimentos históricos que foram marcantes para os seus professores. Por esse motivo, é importante que os docentes tenham consciência das vivências deles, até porque ajuda na seleção de exemplos que lhes sejam familiares. Tomar consciência deste aspeto ajuda o professor a compreender os estudantes que entram no ensino superior. A diferença de idade entre o docente e os discentes é cada vez maior. Eles chegam todos os anos com a mesma

idade e o docente está, cada ano que passa, mais sábio, um "saber de experiência feito", parafraseando Luís Vaz de Camões.

Os jovens estudantes a ingressar na Universidade viveram com o acesso à televisão, aos jogos digitais no computador, nas consolas e nos dispositivos móveis, o acesso à Web, particularmente, às redes sociais e ao YouTube. Por esse motivo, Prensky (2001) atribui-lhes a designação de nativos digitais, tendo estimado que os estudantes universitários gastaram 5.000h a ler, mais de 10.000h a jogar jogos e 20.000h a ver TV. O autor refere que os estudantes gostam de processos paralelos e multitarefa, preferem os gráficos/imagens ao texto, preferem texto interativo, como as páginas Web, trabalham melhor quando em rede, gostam de frequentes recompensas e preferem videojogos a trabalho "sério" (Prensky, 2001). O autor foi alvo de críticas referentes à falta de evidência empírica do que afirmava (Bennett, Maton & Kervin, 2008; Kennedy, Judd, Churchward, Gray & Krause, 2008). Além disso, só teria trabalhado com estudantes de nível socioeconómico médio-alto, generalizando as observações. Por outro lado, a oposição apresentada entre nativos digitais e imigrantes digitais, sendo fácil de compreender não é uma regra, dado haver pessoas mais velhas que estão confortáveis com as tecnologias e jovens que as evitam. Assim, depois de várias críticas, acaba por defender a necessidade da sabedoria digital (Prensky, 2009). De qualquer modo, é inegável que, geralmente, os estudantes têm essa vivência com mais ou menos horas, particularmente a experiência de leitura, de jogar jogos digitais e de ver TV. No dia-a-dia, vamo-nos apercebendo de algumas dessas preferências. Outros autores optaram por outras nomenclaturas, por exemplo, Veen e Vrakking (2006) referem-se ao *homo zappiens*, inspirando-se na forma de percorrer rapidamente canais de televisão ("zapping"). White e Le Cornu (2011) propõem a designação de visitantes e residentes para caracterizarem o envolvimento *online*. Essa nomenclatura tem por base a motivação e contexto no uso da tecnologia, em vez de idade ou formação. Carr (2012) optou por designar os jovens de superficiais. Eles acedem rapidamente à informação *online* mas, de um modo geral, não a aprofundam.

Ao longo dos anos, vamos testando diferentes recursos educativos, diferentes estratégias e metodologias de ensino. Lecionar para turmas pequenas ou para turmas com uma centena de estudantes, não é exatamente o mesmo. Assim, tem havido um processo de adaptação. Pretende-se que os estudantes se sintam mais envolvidos na aula e que a docente se sinta mais realizada. Há comportamentos que surpreendem, por exemplo, cumprir o prazo de entrega de um trabalho, mas que, não raras vezes, contrasta com o pouco envolvimento na elaboração do mesmo. Assim, acabam por desperdiçar oportunidades de fazer a unidade curricular.

Sempre que oportuno rentabilizam-se, na aula, os dispositivos móveis que os estudantes têm e utilizamos metodologias ativas para serem solicitados a pensar, a refletir (Eison, 2010; Felder & Brent, 2009; Prince, 2004). Envolvê-los frequentemente em breves atividades ao longo da aula capta a sua atenção e interesse, como temos constado.

Para tentarmos compreender melhor os nossos estudantes do 1.º ano da licenciatura e o modo como os poderemos envolver mais na aprendizagem, colocamos duas questões de investigação: i) Quão nativos digitais são os caloiros, dado que alguns são resistentes ao uso de tecnologia ou de *serious games*? e ii) Que estratégias de ensino consideram motivadoras e envolventes?

Neste texto, após a metodologia usada e os instrumentos de recolha de dados desenvolvidos, vamos caracterizar os estudantes do 1.º ano que frequentaram a unidade curricular de Processos de Comunicação e Educação da Licenciatura de Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no ano letivo 2017/2018, as atividades desenvolvidas na aula e as reações dos discentes às abordagens utilizadas para os envolvermos na aprendizagem.

2. METODOLOGIA

A turma de 201/-2018 constitui o estudo de caso (Yin, 2014), tendo ao longo do semestre sido recolhidos diversos tipos de dados, que têm como objetivo compreender as características destes estudantes e como os poderemos ajudar.

As técnicas de recolha de dados usadas foram o inquérito e a observação. Desenvolveram-se três questionários, como instrumentos de recolha de dados: Questionário de Caracterização, Questionário sobre o jogo *Konnecting* e, no final do semestre, o Questionário de Opinião sobre as aulas. No Questionário de Caracterização, para além de dados gerais relacionados com o sexo e a idade, perguntava-se sobre se o curso foi a primeira opção, que dispositivos móveis possuem, as suas preferências na ocupação de tempos livres (com particular

incidência em jogar e ler), as suas preferências de estudo e de avaliação e, por fim, conhecimentos sobre a elaboração de recursos digitais. O Questionário sobre o jogo *Konnecting*, jogo usado na unidade curricular, incidiu sobre as reações dos estudantes às funcionalidades do jogo. Por fim, no Questionário de Opinião inquiriu-se sobre a avaliação na unidade curricular e as dinâmicas da aula, solicitando para indicarem o que gostaram, não gostaram ou o que pode ser melhorado.

Os questionários tinham questões com resposta fechada, sendo algumas de escolha múltipla. No final, havia uma questão de resposta aberta. Procedeu-se ao tratamento estatístico das respostas dadas nos dois tipos de questões, apresentando-se as frequências, absolutas e relativas, e à análise de conteúdo das questões de resposta aberta.

3. OS ESTUDANTES: CARACTERIZAÇÃO

O estudo que apresentamos centra-se na unidade curricular de Processos de Comunicação e Educação, do 1.º ano da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. As aulas decorreram no 2.º Semestre, no ano letivo 2017/2018, com uma periodicidade de uma aula por semana de 3.30h, com 99 estudantes inscritos.

Na primeira aula, durante a apresentação, responderam ao Questionário de Caracterização, no formulário do *Google Drive*, 75 estudantes, sendo 88% do sexo feminino, maioria feminina habitual no curso, e os restantes do sexo masculino. As idades oscilavam entre os 18 anos e os 35 anos, situando-se a maioria (75%) entre os 18 e os 19 anos.

Inquiridos sobre se a Licenciatura em Ciências da Educação foi a primeira opção, só 37.3% estavam no curso pretendido, 40.0% gostariam de estar em Psicologia e 22.7% noutro curso.

Utilizamos, sempre que pertinente, os dispositivos móveis dos estudantes na aula. Eles são necessários para jogarem o *serious game* "Konnecting" fora da sala de aula, que funciona no sistema operativo Android. Verificamos que todos têm *smartphone* (distribuindo-se 57.3% por Android e 42.7% por iOS), poucos têm *tablets (*Android: 14.7%; iPad: 4% e Outro: 4%) e a maioria tem computador portátil (72%).

Jogam jogos digitais no *smartphone* (77.3%), no portátil (33.3%), na consola (24.0%) e no *tablet* (17.3%). Os jogos digitais que costumam jogar são os seguintes: Candy Crush Saga (n=19); The Sims (n=10); Clash Royal (n=6), Fifa (n= 6); GTA (n=4), Need for Speed (n=4) e Solitaire (n=4), entre outros com menor frequência. Gostam de jogar os seguintes jogos: jogos de cartas (68%), jogos de estratégia (52%), jogos de cultura geral (49.3%), jogos de tabuleiro (46.7%) e, em *ex aequo*, jogos de memória e jogos sociais, como o *Pictionary* (44%).

A maioria dos estudantes está frequentemente *online* (74.7%), os restantes distribuem-se por "não, mas acedo diariamente à Internet" (13.3%) e "só uma parte do dia" (12.0%). Nas redes sociais todos têm Facebook e quase todos Instagram (97.3%), poucos têm blogue (4.0%) e só um tem *website* (1.3%), 30.7% assinalaram outro.

Questionados sobre o que gostam de fazer nos tempos livres, contatámos, por ordem decrescente, que preferem ir ao cinema ou ver filmes (81.3%), estar nas redes sociais (77.3%), ver TV (56.0%) e ler (49.3%). Com percentagem inferior, temos ouvir rádio (33.3%), fazer voluntariado (30.7%), praticar desporto (26.7%), dançar (25.3%), outro (22.7%), jogar (21.3%), ver Telejornal (13.3%) e, por fim, ler jornais (6.7%).

Quando interrogados se gostavam de ler, a percentagem positiva foi muito elevada (94.6%), distribuindo-se pelos que gostam (61.3%) e os que gostam muito de ler (33.3%). Uma pequena percentagem (5.3%) não gosta de ler. Dada a necessidade de consultarem documentos em línguas estrangeiras, questionou-se sobre quais as línguas estrangeiras em que conseguem ler, verificando-se que 80% leem em espanhol, 78.7% em inglês, 14.7% em francês, 5.3% em alemão e em outra língua (5.3%) não especificada.

Inquiriu-se sobre as preferências de estudo e de avaliação dos estudantes. Para estudar, os estudantes preferem fazer resumos (81.3%) e imprimir os textos e sublinhar (70.7%). Com percentagem muito inferior, surge fazer mapas de conceitos (20.0%), ver vídeos (17.3%) e gravar resumos e ouvir (5.3%). Relativamente à avaliação, os estudantes preferem fazer trabalhos em grupo (70.7%), testes (53.3%) e trabalhos individuais escritos (42.7%). Os trabalhos individuais interativos (22.7%) e a avaliação através de apresentações (17.3%) são as modalidades menos preferidas. Dado utilizarmos na aula questionários de escolha múltipla (*quizzes*), perguntamos se gostavam de os responder. À exceção de um aluno, todos os restantes se manifestaram positivamente (98.7%).

Na unidade curricular trabalhamos os cuidados a ter nas apresentações em público. Ao longo dos anos temos vindo a constatar que recebemos alguns estudantes com um certo à

vontade para apresentar e outros que consideram que apresentar é limitar-se a ler um texto escrito. Nas aulas são incentivados a fazerem uma apresentação dinâmica, envolvendo os que assistem. A maioria assinalou que "às vezes" é um bom comunicador (60%), 32% dos estudantes consideram-se bons comunicadores e os restantes 9.3% não se consideram bons comunicadores. Inquiridos sobre se se sentem à vontade para apresentarem trabalhos, 40% confirmaram, 46.7% assinalaram que preferiam não ter que apresentar e os restantes indicaram que não tinham à vontade.

Por fim, e a partir de uma lista de vários itens (Gráfico 1), solicitou-se que indicassem o que sabem fazer, constituindo a maioria conteúdo a ser trabalhado na unidade curricular. Assinalaram que sabem escrever um *email* (90.7%) – embora depois se venha a verificar que têm muitas lacunas na saudação, na despedida e no assunto; escrever corretamente as referências bibliográficas (62.7%) – também apresentam muitas dificuldades; escrever uma carta formal (53.3%) e um relatório (36%). Os *quizzes* foram assinalados por quase metade dos respondentes (46.7%).

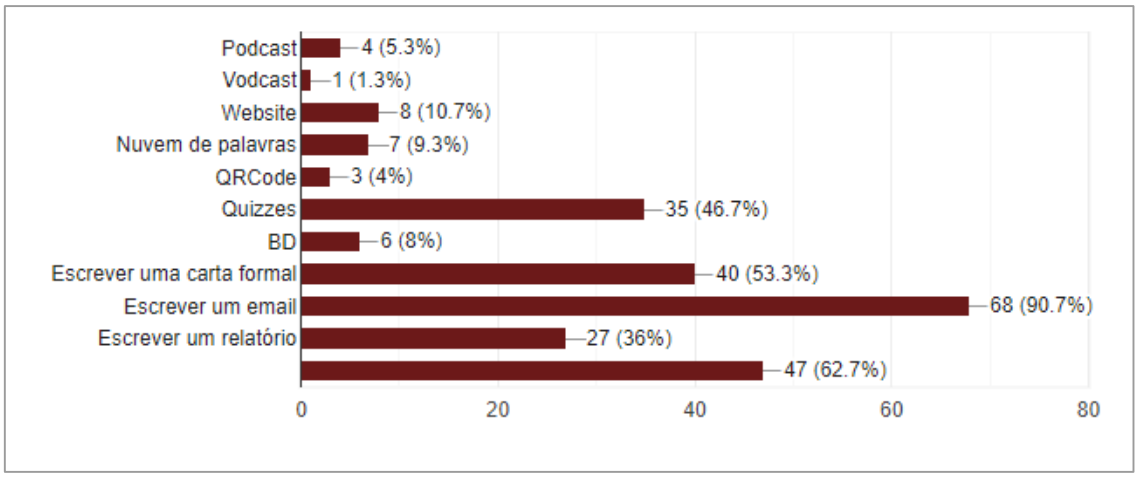


Gráfico 1. O que os estudantes (n=75) sabem fazer

Relativamente a conhecimentos sobre a elaboração de recursos digitais, verificou-se um parco conhecimento, nomeadamente: *website* (10.7%), nuvem de palavras (9.3%), Banda Desenhada (8%), *podcast* (5.3%), QRCode (4%) e o *vodcast* só foi assinalado por um estudante.

3.1. Quão nativos digitais são os caloiros?

Tendo presente a posição de Prensky (2001, 2009) relativamente aos estudantes como nativos digitais, verifica-se, nos dados apresentados com base no Questionário de Caracterização, que os estudantes gostam de ler (94.6%), mas só 49.3% o fazem nos tempos livres; gostam de jogar videojogos (77.3% no *smartphone*) e veem TV (56%) nos tempos livres.

Gostam de estar nas redes sociais, tendo todos presença no Facebook e quase todos no Instagram.

Para estudar preferem imprimir para sublinhar (70.7%); no entanto, poderiam poupar umas árvores se lessem e sublinhassem no computador, algo para que são alertados ao longo do semestre. O vídeo só foi indicado por 17.3%.

Na avaliação preferem trabalho em grupo (70.7%), o que se relaciona com o trabalho em comunidade, em rede. Gostam de realizar os *quizzes online* (98.7%), talvez porque têm *feedback* imediato, que muitas vezes reflete a recompensa pelo estudo realizado.

Gostam de jogar videojogos, tendo 71.7% dos estudantes jogado o *serious game Konnecting*, recomendado para o módulo I.

Os estudantes nasceram com as tecnologias digitais e usam algumas, mas não têm exatamente as características dos nativos digitais, que Prensky (2001) apregoa. Relativamente ao estudo e à avaliação preferem, geralmente, abordagens com que já estão familiarizados na escola, isto é, abordagens mais tradicionais.

4. AS AULAS

As aulas decorreram no 2.º semestre de 2017/2018, tendo como preocupação envolver os estudantes em metodologias ativas (Eison, 2010; Felder & Brent, 2009; Prince, 2004) ao longo das 3.30h, bem como rentabilizar os seus dispositivos móveis. Para o efeito, a Direção da Faculdade tem-se preocupado em reforçar os *Internet Access Points*, para que os estudantes na sala não tenham problemas de conexão.

Na estrutura da componente teórica, seguimos os princípios da aula invertida de Bergman e Sams (2012, 2014). Segundo os autores, o objetivo é estimular os estudantes a verem um vídeo explicativo, geralmente elaborado pelo professor, como forma de adquirirem os conhecimentos. Os estudantes devem formular uma questão a que não conseguem responder ou dúvidas com que ficaram durante a visualização em casa, que apresentam no início da aula. Deste modo, o professor fica com mais tempo, na aula, para apoiar os alunos na resolução de problemas, na análise de casos, etc. Daí a designação de aula invertida (*flipped classroom*). Mais tarde passaram a usar a expressão *flipped learning*, dando maior ênfase à aprendizagem. No entanto, a tradução à letra (aprendizagem invertida) fica pouco adequada em português; por esse motivo, mantemos a expressão inicial.

Nos pontos seguintes, destacamos algumas dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem, começando por reportar os *quizzes* no início da aula sobre as leituras feitas em casa, a inserção do *serious game Konnecting* desenvolvido para introduzir a parte histórica da unidade curricular e, por fim, o acompanhamento dos trabalhos de grupo.

4.1. *Quizzes* no início da aula

Com uma semana de antecedência os estudantes têm acesso ao material para estudar. No início da aula respondem a um *quiz*, no Kahoot, Gosoapbox ou no Quizizz. O resultado obtido e a correção das questões é do conhecimento imediato do estudante, sendo ainda visíveis os 5 melhores no Kahoot ou no Quizizz. O Gosoapbox não pode ser temporizado, por esse motivo, a docente informa do tempo limite para a sua realização. A média dos resultados dos *quizzes* tem uma pequena ponderação na nota final. Um resultado imediato da utilização dos *quizzes* foi a presença e a pontualidade dos estudantes à aula.

Terminada esta etapa, a docente abordava o conteúdo da aula incidindo sobre aspetos mais complexos ou, caso alguma questão do questionário de escolha múltipla tivesse apresentado resultados dispersos essa questão era retomada, colocando a docente várias questões aos discentes até tudo ficar esclarecido.

Na segunda parte da aula havia atividades variadas. Muitas vezes recorria-se a formulários *online* para os estudantes registarem a sua opinião pessoal ou do grupo. Deste modo, evita-se o gasto de papel, bem como o esforço da docente em decifrar a diversidade de caligrafias. Esta abordagem dá bastante trabalho, mas o *feedback* é vantajoso para os discentes.

4.2. O *Serious Game Konnecting*

No âmbito de um projeto[1] financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, desenvolvemos o jogo "*Konnecting: o Homem ser comunicante*" para introduzir o módulo I da unidade curricular (Figs. 2 a 5).

Em Carvalho, Araújo e Fonseca (2015) apresentámos uma descrição mais detalhada do jogo. Neste ponto, vamos descrevê-lo sucintamente.

O avatar Komuniket (Fig. 2) foi incumbido de reportar como os terrestes comunicam. Ele tem a possibilidade de viajar no tempo e captou imagens (82) das pinturas rupestres até às *selfies*. Lança um desafio ao jogador para o ajudar a compreender como os terrestres comunicam. Aceite o desafio, no menu deve escolher a opção Kronos. Depara-se com um facto e uma imagem. Tem alguns segundos (3 dedos do avatar) para decidir se quer ler um pequeno texto informativo ou se prefere passar para o *quiz* (Fig. 3). Optando por ler o pequeno texto, pode gastar o tempo que necessitar. Quando fecha o texto acede ao *quiz* – tem que selecionar 3 palavras ou expressões de 6 disponíveis, dispondo de 60 segundos. No final recebe o *feedback* sobre a correção ou incorreção das opções feitas, obtendo os pontos em conformidade. O Kronos

[1] O jogo *Konnecting* foi desenvolvido no LabTE da FPCE da Universidade de Coimbra, e foi financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto – PTDC/CPE-CED/118337/2010.

está dividido em 7 secções, sendo as imagens apresentadas por ordem cronológica. Terminada a análise das imagens, pode passar para o menu do Zapping Temático (Fig. 4).

Fig. 2. Konnecting

Fig. 3. Possibilidade de ler texto no Kronos

Fig. 4. Menu do Zapping Temático

Fig. 5. Zapping Temático

No Zapping Temático tem 5 travessias temáticas que pode explorar na ordem desejada (Fig. 4). Selecionada uma, o jogador depara-se com um texto sobre a temática da mesma, quando fecha este texto inicia uma espécie de *quiz* – perante uma expressão ou frase tem que selecionar a imagem correta de 4 disponíveis (Fig. 5). Tem 1 minuto para executar a seleção.

O jogador acede aos seus pontos no *Leaderboard* no Total, no Kronos e no Zapping Temático, sendo visíveis para todos os cinco jogadores mais pontuados. O professor tem acesso aos pontos de cada jogador. No final do jogo, o jogador recebe um certificado com os pontos obtidos.

Os estudantes que não quisessem jogar tinham como possibilidade ler a informação indicada para as 82 imagens presentes no Kronos. Para o Zapping Temático tinham acesso aos textos introdutórios de cada um dos tópicos.

O jogo foi desenvolvido para o sistema Android, mas pode ser jogado no computador desde que instalado um emulador de Android. Essas informações foram apresentadas na aula assim como os passos para se registar e jogar, sendo os materiais disponibilizados no LMS.

4.3. Acompanhamento dos trabalhos de grupo

Dado o número elevado de estudantes e de grupos (n=21), solicitava-se que até um dia antes da aula preenchessem o formulário do *Drive* sobre os seguintes aspetos, afetos a cada uma das três semanas: 1) Elementos do grupo e temas, 2) Referências bibliográficas para o trabalho e 3) Estrutura do trabalho. A docente lia e comentava as respostas de cada grupo disponibilizando essa informação no LMS. Na aula, percorria os grupos e acompanhava os trabalhos em curso.

O trabalho incluía um relatório escrito com uma nuvem de palavras na capa, apresentação do trabalho no Screencastify (vodcast) e a representação do trabalho em Banda Desenhada utilizando a *app* Pixton.

5. RESULTADOS

5.1. Reações dos estudantes aos *quizzes*

Os estudantes gostaram de fazer os *quizzes*, embora alguns mencionassem que o tempo disponível por item era pouco, provocando algum *stress*.

Alguns reconheceram que os *quizzes* "*obrigavam a estudar diariamente e a manter a matéria em dia*". A maioria (85.9%) indicou ter estudado o material, alguns (12.5%) assinalaram

a opção "*olhava a matéria e, como era de escolha múltipla, esperava acertar*" e um estudante indicou que não estudou.

5.2. Reações ao *Konnecting*

Dos 85 estudantes que optaram por avaliação contínua, 61 jogaram o jogo, sendo na sua grande maioria (90.2%) do sexo feminino. Os respondentes não jogam frequentemente, nomeadamente: só 9.8% jogam diariamente, 18% quase todos os dias, em *ex aequo* (36.1%), os que jogam semanalmente ou raramente, e 14.8% não gostam de jogar jogos digitais.

Aquando da instalação do jogo, 40% indicou ter tido dificuldade a instalá-lo. Alguns (34.4%) também indicaram ter tido essa dificuldade, mas superaram-na.

A grande maioria (95.1%) gostou de jogar o jogo, do seu aspeto gráfico (96.7%), da história do Komuniket (83.6%) e do pedido de ajuda que lhes foi solicitado, embora alguns (8.2%) não se tenham apercebido desse pedido. Um estudante escreveu "*Agradou-me, no entanto, penso que poderia ter uma finalização. Um comunicado do personagem contextualizando todo o conteúdo do jogo e como isso o ajudou. Isso possibilitaria maior interação*". Os estudantes (86.9%) gostaram dos desafios do jogo.

Todos os estudantes indicaram ter alargado os seus conhecimentos com o Kronos. Inquiridos sobre se leram o texto facultativo, 68.9% responderam que sempre, 18% leram apenas alguns textos e 13.1% só quando não conheciam a imagem. Questionados sobre como reagiram quando aparecia a mão do Komuniket a descontar 3 tempos para decidir se queriam ler o texto informativo, 78.7% assinalaram ter gostado, "*porque era uma forma de interagir com o jogo e de escolher o que fazer*", 18% indicaram que ficavam stressados, um estudante disse que não percebeu logo a interação e outro "*Pondría más tiempo*".

No Zapping Temático, os jogadores consideraram (82.0%) que o texto introdutório ajudou a compreender cada um dos tópicos e gostaram (86.9%) de fazer o Zapping Temático.

Muitos estudantes (70.5%) costumavam ver a sua posição no *Leaderboard* e consideravam-no estimulante para jogar (75.4%). Relativamente ao facto de "saber a sua posição no *Leaderboard* e de só serem visíveis para todos os 5 melhores", deixou confortável 45.9% dos estudantes, mas verificou-se que mais de metade (54.1%) indicaram que "*deviam aparecer as pontuações de todos os colegas*".

O *feedback* com efeito visual e sonoro no Kronos e no Zapping Temático agradou a 90.2% dos jogadores. Mais de metade (54.1%) tentou melhorar as pontuações obtidas no jogo e 16.4% refizeram etapas para rever conteúdos.

Aprender o conteúdo através do jogo foi uma forma diferente, mas divertida, de aprender para 93.4%, enquanto os restantes assinalaram "nem concordo nem discordo".

Solicitou-se que deixassem um comentário sobre o jogo. Os comentários foram sobretudo positivos. Dos 61 respondentes, 8 ainda não tinham acabado de jogar, o que é estranho porque responderam ao questionário depois de realizarem o *quiz* sobre o jogo. Alguns estudantes (11.4%) referiram que os "níveis" eram longos: "*Os níveis eram um pouco longos e não era possível fazer pausa até terminar cada nível*", "*Talvez níveis ligeiramente mais pequenos visto que temos informação em todas as imagens*", "*Achei o jogo bastante divertido, mas o jogo deveria ser mais rápido a dar as respostas certas*" e "*A mãozinha a contar os segundos irritou-me*".

Questionamos sobre a preferência se tivessem que escolher entre jogar este jogo ou ter acesso ao seu conteúdo em formato texto. Quase todos (91.8%) escolheram jogar, referindo que "*Jogar o jogo, pois é uma forma mais interativa de aprender*"; "*Jogar o jogo sem dúvida, pois foi uma forma muito mais cativante e interessante de aprendermos novos conteúdos*", "*No início pensei que não seria bom, no entanto, percebi que alarguei meus conhecimentos de uma forma agradável e divertida*", "*Jogar, porque à medida que jogava lia a informação disponível no próprio jogo, pesquisava sobre ela e acabei ainda por ler outras informações relacionadas mas que não estavam no jogo*", "*Jugar a este juego. Vamos a ser futuros docentes y debemos hacer las clases más amenas, divertidas y me ha encantado esta experiencia. Cuando sea profesora haría este tipo de cosas para aprender de una manera más dinámica y diferente*". Dois estudantes assinalaram ambos e três optavam pelo texto, referindo que "*Preferia ter em formato texto para ler e estudar as vezes que quiser.*"; "*texto porque apesar de gostar de jogar, o jogo não é o melhor veículo de estudo*" e "*escolheria o texto, pois este tipo de jogo não é muito do meu agrado*".

5.3. Envolvimento no trabalho de grupo

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, dos 21 grupos, dois não submeteram no formulário *online* as referências bibliográficas, nem a estrutura do trabalho. Todos os grupos entregaram o relatório escrito e a auto e heteroavaliação. Todos os requisitos do trabalho foram cumpridos por 19 grupos. Estranhamente, alguns estudantes (20.0%), dos 85 em avaliação contínua, não apresentaram o trabalho na aula.

Aquando das apresentações, cada estudante tinha que comentar criticamente num formulário *online* uma apresentação. No final de cada aula de apresentação votavam no melhor trabalho, elegendo o melhor apresentador ou apresentadora.

5.4. Reações às dinâmicas da aula

Inquiridos sobre a utilização de diferentes estratégias na aula, como *quizzes*, formulários, o jogo *Konnecting* e questões de reflexão, 89.1% indicaram ter gostado das aulas, enquanto para os restantes foi indiferente (Gráfico 2). Nenhum estudante assinalou a opção "Não valorizo a diversidade de estratégias utilizadas, prefiro um método expositivo".

Gráfico 2. Reação dos estudantes às dinâmicas da aula

Solicitou-se que comentassem o que tinham gostado nas aulas. Todos salientaram a dinâmica da aula e reconheceram a importância dos *quizzes* para os motivar a ler os textos. Alguns também referiram conteúdos da unidade curricular. De seguida, apresentam-se alguns comentários:

> "Gostei da unidade curricular dar a possibilidade de alargar os meus horizontes, porque de facto trabalhamos com muitas ferramentas que nos vão ser bastante úteis. Além disso, muitas vezes olhei para as tarefas e pensei que não ia ser capaz de fazer, percebi que afinal não conheço os meus limites."

> "Os quizzes foram um ótimo recurso para obrigar os alunos a estudarem e a terem sempre presente a matéria. Assim, quando se aproximou a data da frequência, os alunos já tinham os textos estudados. Por outro lado, as aulas ensinaram-me a fazer coisas interessantes, tais como: website, banda desenhada, podcast... que mais tarde poderão ser úteis para o meu percurso académico. As aulas exigiam a interação com os alunos, o que é muito bom!"

> "Gostei bastante da interação que sentia durante os discursos da professora connosco e os materiais que esta utilizava nas aulas beneficiavam imenso o meu estudo pós-aula. Aprendi também a mexer em vários programas e que me vão ajudar futuramente, gostei imenso no geral."

> "O que eu mais gostei foi a dinâmica da aula, ou seja, as aulas não se tornavam "secantes"."

> "Gostei das aulas, porque eram muito dinâmicas e diferentes."

> "Gostei da diversidade de materiais utilizados na aula."

> "Formas de avaliação diversas. Cada aula tinha um motivo para estarmos presentes, tornando-se mais interessante."

Constatou-se o reconhecimento do papel da docente em motivar os estudantes a pensar e a envolverem-se na aula:

> "Gostei da variedade de tarefas e da forma como a professora interagia com os alunos."
>
> "Gostei do esforço por uma aula ativa e produtiva utilizando diferentes formas para o fazer".
>
> "O facto de existirem vários métodos de avaliação dá a oportunidade de melhores resultados. Os quizzes feitos ao longo das aulas ajudaram na altura de estudar para a frequência."

Relativamente ao que não gostaram, ou o que pode ser melhorado, sobressai: a carga horária da unidade curricular (3.30h) – "*A aula era muito extensa e se fosse repartida seria mais produtiva*", "*Não gostei do horário da aula e da sua duração, na minha opinião devia ser repartida por dois blocos*"; a carga de trabalho – "*Além de ser uma unidade curricular bastante complexa, achei que por vezes exige demasiada carga horária fora do contexto de sala de aula, que por vezes influencia o tempo dedicado/rendimento de outras disciplinas*", "*Apesar de algumas tarefas terem dado algum trabalho, pelo facto de não estar familiarizada com as mesmas, não houve nada em concreto que não tenha gostado nesta unidade curricular*".

Um aspeto muito referido foi o pouco tempo de resposta atribuído nos *quizzes*:

> "O que menos me agradou foi o facto de os quizzes terem as questões muito rápidas o que me bloqueava um pouco, pois não conseguia ler, pensar e responder ao mesmo tempo, sentia um pouco de pressão."
>
> "Não gosto dos mini testes, pois tenho dificuldade de ler e assimilar as questões e ainda lembrar da resposta em 10 segundos. Muitas vezes sabia a resposta, mas me atrapalhava devido a pressão do tempo e sei que meu desempenho poderia ter sido muito melhor se não fosse tão pouco tempo para pensar. Tenho dificuldade de decorar os nomes e em pouco tempo fico nervosa e realmente não consigo."

Alguns estudantes comentaram que os *quizzes* deviam ser realizados depois da matéria dada. Estes estudantes devem-se ter esquecido da aula invertida, acordada com eles no início do semestre: "*Acho que a matéria dos quizzes podia ser abordada antes e não depois dos mesmos*".

E, para terminar, um último comentário: "*No geral gostei da unidade curricular que, apesar de ter exigido de nós um maior esforço que as restantes, penso que nos ajudou a preparar melhor o nosso estudo, visto que estávamos sempre com a matéria atualizada*."

6. CONCLUSÕES

Os estudantes do 1.º ano têm muitas características dos nativos digitais relativamente à posse e ao uso de tecnologias. Por exemplo, todos têm *smartphone*, todos têm Facebook e quase todos Instagram. No entanto, ainda preferem trabalhar com texto impresso que sublinham e resumem. Relativamente ao *serious game Konnecting*, quase todos indicaram preferir jogar em vez de ter a informação em texto impresso. Deste modo, a maioria dos estudantes aproxima-se de algumas das características propostas por Prensky (2001) sobre os nativos digitais.

Relativamente às estratégias de ensino que consideram motivadoras e envolventes, verificou-se que gostaram da abordagem centrada na aula invertida. Reconheceram a vantagem de fazerem os *quizzes* no início da aula, porque os disciplinava para trabalharem o material semana a semana, preparando-os para a frequência. Alguns estudantes fizeram referência ao pouco tempo que tinham para responder aos *quizzes*, ficando alguns nervosos. Como eles estão sentados lado a lado, é fácil olharem ou falarem sobre uma resposta. Por esse motivo, o tempo era o suficiente para lerem e escolherem a resposta correta. Mas na próxima edição vão poder responder em casa, com mais calma. O objetivo é que leiam o material e que na aula consigam analisar e comentar situações diversas. Também gostaram da dinâmica das aulas e da interação que a docente estabelecia com os discentes. Por fim, os estudantes reconheceram que a utilização de diferentes recursos educativos ajudou-os a envolverem-se na aprendizagem. Este

aspeto foi muito gratificante para a docente, compensando todo o tempo que a preparação destes materiais consome.

Alguns estudantes sugeriram que a matéria devia ser dada na aula e só depois testada. Esta resistência à mudança é também reportada por Tolman, Scheler e Smart (2017). Alguns estudantes preferem um papel mais passivo na aula. Como referimos, menos de metade dos estudantes estava no curso pretendido. Será por esse motivo que alguns se desleixam em acompanhar a informação disponibilizada no LMS?

REFERÊNCIAS

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ´digital natives` debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, *39*(5), 775-786.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene, OR.; Alexandria, VA.: ISTE ; ASCD.

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. ISTE.

Carr, N. (2012). *Os Superficiais*. Lisboa: Gradiva.

Carvalho, A. A., Araújo, I. & Fonseca, A. (2015). Das Preferências de Jogo à Criação do Mobile Game *Konnecting*: um estudo no ensino superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias da Informação*, *16*, 30-45.

Eison, J. (2010). *Using active learning instructional strategies to create excitement and enhance learning*. University of Florida.

Felder, R., & Brent, R. (2009). Active Learning: an introduction. *ASQ Higher Education Brief*, *2*, 4-9.

Kennedy, G., Judd, T., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K. (2008). First year students´experiences with technology: Are they really digital natives?. *Australasian Journal of Educational Technology*, *24*(1), 108-122.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*(5),1-6

Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (3), Article 1. https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1

Prince, M. (2004). Does Active Learning Works? A Review of the Research. *Journal of Engeneering*. Education, *93*(3), 223-231.

Tolman, A., Scheler, A., & Smart, S. (2017). Defining and understanding student resistance. In A. Tolman and J. Kremling (Eds.), *Why students resist learning. A practical model for understanding and helping students* (pp. 1-20). Sterling, Virginia: Stylus.

Veen, W., & Vrakking, B. (2006). *Homo Zapiens: growing up in a digital age*. London: Network Continuum Education.

White, D., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: a new typology for online engagement. *First Monday*, *16*(9), 5th September. Consultado em maio, 2018, em https://firstmonday.org/article/view/3171/3049.

Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles: Sage.

Nota: Trabalho desenvolvido no âmbito das atividades do LabTE e do CEIS20 da Universidade de Coimbra.

223. A ALFABETIZAÇÃO E O USO DE TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA

Flávia dos Santos Pereira[1], Cláudio Márcio de Magalhães[2]

[1]Centro Universitário Una (BRASIL), dsflaviapereira@gmail.com
[2]Centro Universitário Una (BRASIL), claudio.marcio@prof.una.br

Resumo

Esse projeto de pesquisa tem como finalidade analisar se os docentes utilizam-se da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no processo de alfabetização no ensino fundamental em uma escola pública municipal, tendo em vista o desenvolvimento de intervenção na área de educação com características de inovação social e visando o desenvolvimento local. Nessa perspectiva, a natureza do problema refere-se a investigar se os/as professores/as utilizam-se dos norteadores da educação básica no Brasil no que diz respeito à utilização das tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas. Além da revisão bibliográfica compreendendo o levantamento de conceitos e informações relevantes ao estudo, outra metodologia utilizada para alcançar o objetivo proposto pela pesquisa será a metodologia qualitativa e como instrumento de coleta de dados, recorrer-se-á a aplicação de um questionário com perguntas abertas dando ao entrevistado a oportunidade de responder livremente às questões, além da observação participante, junto ao corpo docente e coordenadores da escola pública selecionada no município de Belo Horizonte. A pesquisa encontra-se em andamento e os dados ainda não foram mensurados, porém, será objetivo final desta pesquisa, a elaboração de uma cartilha sobre a incorporação das TIC em sala para que os professores planejem suas aulas investindo na inclusão das tecnologias digitais em suas atividades.

Palavras chave: prática docente, inclusão digital, ensino fundamental, desenvolvimento local.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the use of Information and Communication Technology (ICT) by teachers in the process of literacy of children at a municipal public primary school, regarding the development of the education area as social innovations are occurring and also paying attention to the local development. From this perspective, the nature of the problem is to find out whether teachers use the guiding principles of the brazilian elementary education, accordingly to the use of the ICT, at their teaching practices. Besides the bibliographic review of the concepts definition and relevant information to the study, the qualitative methodology will be used to reach the purpose of the research, using an open question form as an instrument to collect all data, so that the interviewee has the opportunity to answer freely all questions. Also, the participant observation method will be used alongside teachers and coordination teams at the selected public school from Belo Horizonte. This research is still underway and not all data has been measured yet, as the preparation of a booklet on the incorporation of the ICT's at the classroom (so that teachers are able to plan their classes using digital technology as a tool at their classes), is the ultimate goal of this research.

Keywords: teaching practice, digital inclusion, primary school, local development.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade analisar como os/as docentes utilizam-se da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no processo de alfabetização no ensino fundamental na escola pública, tendo em vista o desenvolvimento de intervenção na área de educação com características de inovação social e visando o desenvolvimento local. A alfabetização é um processo de ensino-aprendizagem que tem por objetivo levar à pessoa a

aprendizagem inicial da leitura e escrita. Dessa forma, a pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu habilidades básicas de leitura e escrita.

O mundo vive transformações constantes e quase instantâneas e, para compreender este processo, é preciso não só entender as mudanças da própria sociedade, sejam estas no seu modo de agir, pensar e se relacionar, mas também a evolução dos dispositivos que propuseram e/ou fizeram parte dessas modificações.

Diante deste contexto, a pesquisa se propõe analisar como os/as professores/as utilizam-se dos norteadores da educação básica no Brasil no que diz respeito à utilização das TIC nas práticas pedagógicas.

1.1. Alfabetização e a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)

O processo de alfabetização chegou ao Brasil com os jesuítas, que ensinavam a ler e a escrever. Paiva (2003, p. 43) confirma que, "[...] desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever, e a contar e cantar".

Entende-se por alfabetização o manejo com as palavras, um processo que transcorre no primeiro contato na Educação Infantil concede a apresentação do universo das letras para a criança, porém o consolidado leitura/escrita ocorre nos três anos iniciais da escolarização da criança, do primeiro ao terceiro ano escolar (Teberosky, 2004).

> Ao longo da história, os suportes materiais do texto e os instrumentos de produção foram mudando: com a mão, com a imprensa, com a eletrônica. Ao mesmo tempo, também foram mudando as funções do texto, o conhecimento implicado e as atividades requeridas nessa interação (Teberosky, 2004, p.153)

Soares (2004, p.16) sintetiza que "a alfabetização deve ser entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico". Esse processo é parte do compromisso da escola que trabalha o sujeito para o desenvolvimento de suas competências de saber ler e escrever. A autora afirma ainda que "o letramento é saber dominar com competência e habilidade a leitura e a escrita, isto é, fazer uso da leitura e da escrita" (Soares, 2004). Os conceitos de alfabetização e letramento para a autora são indissociáveis, o letramento é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

A denominação Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) abrange o conjunto de recursos tecnológicos que propiciam agilidade no processo de comunicação, transmissão e distribuição de informações, notícias e conhecimentos, ou seja, as TIC são "o resultado de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas" (Belloni, 2005).

O uso das TIC no ambiente escolar proporciona novas formas de interação entre professores e alunos que são independentes de espaço e tempo. *Chats*, *e-mails*, *blogs*, *webquest*, livros didáticos virtuais, *softwares* educativos, tecnologias assistivas e fóruns de discussão podem tornar o ensino cada vez mais atraente e eficiente (Atividade para educação especial, 2015).

O acesso à tecnologia, de acordo com Behrens (2000), ressalta o desafio para o professor em relação ao uso dessas ferramentas:

> Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (p. 77)

Utilizar as TIC na educação não significa substituir os recursos, mas acrescentar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Kenski (2003, p. 27), trata-se de "abrir-se para as novas educações resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definem que "as tecnologias estão no passado, no presente e estarão no futuro como armas humanas de desvelamento do universo

natural e social. A problemática se encontra nas formas de seus usos e não nos fins de sua criação" (Ministério da Educação, n.d).

Ainda de acordo com o PCN, "as tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas" (Ministério da Educação, n.d).

Dessa forma, compreender a educação sob a ótica das tecnologias, é método investigativo dessa pesquisa no processo de ensino-aprendizagem dos professores das escolas públicas que trabalham com a alfabetização.

De acordo com Chaves (1999), no contexto atual, falar sobre tecnologia não se trata mais de um assunto desconhecido, ela é capaz de expandir nossa capacidade sensorial, motora e mental, o que podemos observar claramente nos jovens da "geração Internet", que possuem de fato grande habilidade dos sentidos e de coordenação motora.

Kenski (2008) descreve que "as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. Na verdade, foi à engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias".

Brittos (2002) acrescenta que as tecnologias geram impacto econômico, político e sociais. Concordando com demais autores, o francês Pierre Lévy (1993) já destacava:

> Em termos de uma educação para viver a era tecnológica, há que se pensar sobre valores subjacentes ao indivíduo, que pode criar, usar, transformar as tecnologias, mas pode se ausentar, nem desconhecer os perigos, desafios e desconfortos que a própria tecnologia pode acarretar. (p.27)

Nesse sentido, pode-se dizer que as novas tecnologias, associadas a uma proposta pedagógica consistente, são de grande importância para a aprendizagem, a partir do momento em que sejam vistas pelos educadores como ferramentas, podendo ser facilitadoras da aprendizagem, tornando-se mediadoras por facilitarem ao aluno construir seu próprio conhecimento, no qual o mesmo passa a ter papel ativo, buscando resolver suas necessidades.

Com isso, Magalhães e Mill (2013), apontam o amadurecimento dos educadores nas reflexões e práticas na utilização dasTIC.

Demo (2009) também se posiciona ressaltando:

> No mundo das novas tecnologias há euforia e lamento, um jogo entre "tecnófilos" e "tecnófobos". Ambas as posições são inadequadas, porque são acríticas. Não cabe curvar-se ao determinismo tecnológico que resulta em aceitação basbaque, porque nenhum determinismo é historicamente real. Nem cabe propalar repulsa obsessiva, porque, sendo o mundo das novas tecnologias naturalmente ambíguo, há, entre tantas dubiedades, também belas promessas. (p.5)

Belloni (2009) ainda afirma que "as tecnologias não são boas (ou más) em si, podem trazer grandes contribuições para a educação, se forem usadas adequadamente, ou apenas fornecer um revestimento moderno a um ensino antigo e inadequado".

Discorrer sobre tecnologia da informação e comunicação no contexto escolar, motiva destacar o entrave positivo e negativo de suas atuações, na postura dos seus usuários, e a influência do uso em suas práticas.

Dizer que as tecnologias não trouxeram avanços contribuindo com a "qualidade de vida dos atores nos aspectos sociais seria mera inocência" (Oliveira, 2007).

1.2. TIC e a educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) estabelece diretrizes que orientam o currículo no ensino fundamental, em seu artigo 32.º: "II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade".

A inclusão das tecnologias na escola dialogando com Olson (1998) estariam cada vez mais disponíveis, mas elas não parecem sistematicamente integradas no currículo e não são apropriadas para todo tipo de ensino.

A inclusão das TIC no processo ensino-aprendizagem atrelada ao currículo é um longo processo, como afirma Teberosky (2004, p. 160):

> De qualquer modo, embora seja necessário integrar a tecnologia da informação no currículo (e não apenas ter uma sala de computadores, com suas horas de

> treinamento separadas das outras atividades curriculares), o mero fato de ser usuário tem efeitos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, é possível dizer que a sala de aula se torna um espaço privilegiado para a reflexão pedagógica com alternativas para o aproveitamento construtivo das TIC.

Para Moran (1999), a educação caminha de maneira em que:

> Avançaremos mais pela educação positiva do que pela repressiva. É importante não começar pelos problemas, pelos erros, não começar pelo negativo, pelos limites. E sim começar pelo positivo, pelo incentivo, pela esperança, pelo apoio na nossa capacidade de aprender e de mudar. (p.1)

O recurso pedagógico na práxis do/a professor/a em sala de aula é o que pode vir a despertar o interesse em seus educandos, complementando e colaborando essencialmente no desenvolvimento do seu trabalho.

É inegável que as transformações em relação à cultura tecnológica, que diz respeito às novas metodologias de ensino e aprendizagem associadas a essas ferramentas, tragam mudanças de paradigmas fatuais às premissas educacionais.

Diante deste contexto, revela-se a importância do que coloca Bizelli (2013), ao analisar a sociedade da informação e preconizar que três princípios devem orientar as políticas públicas em todas as sociedades concretas: universalização da educação, universalização do acesso às TIC e construção da participação na gestão. O autor ainda fomenta que somente o atendimento aos pré-requisitos esboçados pode permitir o acesso e a apropriação sobre os meios que permitam o exercício da liberdade na busca pelos interesses individuais e acima deles aos interesses dos cidadãos.

Criar a cultura de uso pedagógico das TIC talvez seja o principal desafio das escolas para articulação ao contexto social, fazendo parte dela, redimensionando-a e construindo a história.

Nesse sentido, Moran, Massetto e Behrens (2012) reforçam a importância do uso das TIC na educação:

> A educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental e emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes (p.13).

A contribuição das TIC passa, impreterivelmente, pela forma dialógica de promover as aprendizagens, desencadeando questionamentos, perguntas, reformulações que exigem a mediação pelo diálogo, ou seja, o desafio de ensinar visando uma educação de boa qualidade envolve a aprendizagem colaborativa. A visão dos sujeitos sobre esses aparatos, o contexto, os fenômenos e a forma de apresentação aos discentes são elementos norteadores da política de implementação das tecnologias.

1.3. Letramento digital, escrita e leitura

A sociedade está diante de novas formas de aprender e estas surgem a partir do contato com os vários instrumentos que possibilitam a entrada no mundo virtual e demandam do sujeito tipos específicos de percepção e cognição. O leitor-navegador está imerso em ambientes de multimídia com acesso a diferentes linguagens e hipertextos que proporcionam leituras simultâneas e não lineares. O novo olhar diante da leitura exige a superação de formas tradicionais de aprendizagem e o resgate da interação e da ludicidade (Silva, 2008).

Na perspectiva de Azevedo e Gasque (2017, p. 3) o letramento “depende das práticas sociais e culturais, historicamente situadas, nas quais os sujeitos estão implicados, e está associado aos diferentes domínios da vida”. As autoras ainda ressaltam o seguinte apontamento sobre o letramento digital:

> Relevante do letramento digital é a promoção de experiências sinestésicas. No ambiente colaborativo do hipertexto, os arranjos textuais, as imagens, os sons e as animações permitem ao sujeito vivenciar situações que estimulam o pensamento, os sentimentos, os anseios, os sonhos. A Internet envolve os sentidos simultaneamente,

> em especial a visão e a audição. [...] ao fazer emergir associações imprevisíveis, os estímulos digitais recompensam o esforço exigido para o acompanhamento e a assimilação das informações, mas, ao mesmo tempo, sobrecarrega a atividade mental com solicitações de respostas instantâneas. Cria-se, assim, um vínculo profundo e difícil de ser rompido, pois a interatividade é ampliada tanto pelos símbolos e estímulos provenientes dos dispositivos típicos do meio digital, quanto pelas pessoas que participam de vários contextos sociais. (Azeredo & Gasque, 2017, p.167)

Frade (2011, p. 60) em seu estudo sobre letramento digital afirma que esta prática "implica tanto à apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital".

Na concepção de Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 25), "não estamos querendo fazer apologia à informática nem mostrar que ela é a solução para todos os problemas. Queremos, sim, mostrar que aspectos ela pode ser útil à educação".

Ou seja, faz parte da inclusão tornar o aluno capaz de dominar e fazer uso da tecnologia da informação (computadores, *softwares*, internet, etc.) de tal modo que consiga também produzir conhecimento.

Soares (2003, p. 14) aponta que "o letramento digital é estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel".

Nesse sentido, o professor precisa possuir conhecimentos técnicos a uma prática com uso de tecnologia, ou seja, conhecer as possibilidades que esse tipo de tecnologia pode oferecer e que, geralmente, o papel e o lápis não oferecem. É necessário também que o professor alfabetizador tenha consciência de que está trabalhando com crianças, e que estes alunos pensam como crianças. Sendo assim, na hora de escolher um recurso tecnológico, deve-se levar em conta a parte lúdica e se as crianças vão se interessar pela atividade.

Para Mafra e Coscarelli (2013), o letramento digital é denominado como:

> O letramento digital não está, portanto, localizado numa instância totêmica, mas ordinariamente entranhado em diferentes práticas sociais. Por isso mesmo, essa forma de letramento está aprioristicamente acessível a todos que militam no ensino, porquanto não é às NTIC que devemos nos dirigir, mas às demandas que a sociedade constrói para fins de utilização desses recursos digitais. Infelizmente, no que compete aos cursos de formação, eles ainda não se deram efetiva conta dessa constante e crescente demanda, presente de forma significativa a partir da década de 1990 no Brasil. (p. 903)

Marcuschi (2005) defende que o letramento tecnológico vai além da simples reprodução de textos no ambiente virtual, pois com o surgimento das novas tecnologias de escrita foram modificados alguns aspectos de textualização. É importante frisar que não se trata da chegada de uma nova estrutura do sistema linguístico, mas sim de novas formas de uso e de manifestações linguísticas a partir dos textos.

Diante dos argumentos sobre o letramento digital apresentados pelos autores citados, caberá a pesquisadora verificar a disposição dos professores em relação à aplicação e interatividade com a tecnologia em sua prática na alfabetização de crianças.

1.4. Formação dos professores em tecnologia da informação e comunicação no ensino

No cenário educacional contemporâneo é crescente a inserção de métodos, técnicas e tecnologias das TIC na formação de professores. No entanto, apesar das exigências do mercado de trabalho, grande parte dos professores, não familiarizados com as TIC, subutilizam seus recursos ou até desconhecem suas potencialidades no ensino.

Supostamente, uma das barreiras que impedem o uso das TIC no ensino é a insuficiência na formação continuada do professor. Nesse sentido, torna-se imprescindível a dialética na formação do professor em virtude da tecnologia da informação e comunicação em sua práxis pedagógica, "a tecnologia está presente e veio para ficar, portanto não temos que lutar contra ela" (Manfredini, 2004).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, no artigo 61.º, informa:

> Parágrafo único. *A formação dos profissionais da educação*, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
> I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III – O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Implica o mencionado artigo da LDBEN que a formação dos professores deve aperfeiçoar o trabalho no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a importância da absorção do conhecimento em relação às tecnologias, Assmann (2000) pontua que:

> As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. São algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento, etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas. (p.9)

De acordo com as diretrizes da LDBEN, e corroborando com as ideias de Assmann (2000) sobre a formação e aperfeiçoamento dos professores no que diz respeito ao uso das TIC, faz-se necessário proporcionar aos professores em formação inicial e em formação continuada ambientes de reflexão, avaliação e discussão sobre as dificuldades, os limites e as possibilidades do uso das TIC em sala de aula nos anos inicias.

Ristoff (2010) aponta para a necessidade de se fazer a inclusão digital de crianças, jovens e adultos a partir do professor e da escola com vistas à ampliação das capacidades críticas dos sujeitos:

> Estamos em uma nova era: o usuário linkado questiona, e não raro com razão, as recomendações do médico, a originalidade do artista, o conhecimento do professor. O acesso fácil à informação gerou a era do espanto, da instabilidade de doutores, mestres e pseudoespecialistas! Não sabe? Não pergunte ao professor! Pergunte à inteligência democrática: pergunte ao Google! Para que esta inteligência democrática possa ganhar escala e servir à humanidade, a Escola precisa tornar a inclusão digital a sua palavra de ordem. Para isso, terá que conviver com a aprendizagem auto-organizada e lidar com tecnologias que tolerem múltiplas trajetórias pedagógicas. Ou seja, a educação terá que ter compromisso inarredável com a inovação. (p. 7)

É possível, dessa forma, apontar a relevância de se criar uma cultura de inserção das tecnologias na formação de professores, pois, hoje, o professor convive com alunos “nativos da informática”, nascidos na era digital, que acessam com facilidade informações através de variadas fontes, como: televisão, internet, telefone, livros, além das vivências do seu cotidiano.

Tendo em vista o cenário educacional brasileiro, sabe-se que não se trata de uma tarefa fácil, porém, é possível dizer que as palavras-chave para uma construção eficaz do conhecimento usando as novas tecnologias são: iniciativa, criatividade e inovação, de modo que o ensino de qualidade se definirá pela formação do profissional para atuar na formação de alunos críticos, atuantes, reflexivos, que desejem aprender e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis para uma melhor formação no âmbito pessoal e profissional (Lima, 2013).

Na formação de professores, as TIC podem potencializar a práxis pedagógica, uma vez que não apenas inserem novos dispositivos que facilitam e dinamizam o processo de ensino-aprendizagem, como também modificam os papéis dos atores sociais envolvidos nesse processo.

Nessa perspectiva, mais importante que o professor dominar as técnicas, é estar apto a construir o percurso com os alunos que, muitas vezes, já se apropriaram das tecnologias, mas não são sabem utilizá-las no contexto educacional cotidiano.

2. METODOLOGIA

A metodologia contribui na aquisição de conhecimentos e se constitui como um caminho a ser percorrido pela pesquisa com a utilização de alguns procedimentos.

Segundo Minayo (2010), a metodologia de uma pesquisa configura-se em uma linha de pensamento, orientada para a busca da solução de um problema, considerando a literatura e a prática exercida na abordagem da realidade.

Serão utilizados como procedimentos de pesquisa nesta investigação, a pesquisa bibliográfica, documental e o estudo de campo, neste último utilizando-se questionários semiestruturados. Dessa forma, propõe-se adotar além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa de caráter exploratório/descritiva e metodologia qualitativa.

3. RESULTADOS

Como resultado dessa pesquisa, a expectativa é de elaborar uma cartilha que irá subsidiar a formação dos professores do ensino fundamental sobre o uso das TIC.

A intenção é que a cartilha se torne uma ferramenta para os professores, no qual seu conteúdo resultará em sugestões de utilização dos recursos da tecnologia da informação e comunicação em sala de aula e, consequentemente, promover através de propostas e estratégias, ações que favoreçam a reflexão e compreensão sobre o uso das tecnologias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar educação de qualidade na atualidade, não pode estar desvinculado dos processos de produção do conhecimento e de construção da cidadania. O vínculo com os processos de construções do conhecimento se dá pelo fato de que estes processos requerem pensamentos, reflexões, diálogos e ações. Ao ser pensado, refletido e dialogado por sujeitos sociais, o conhecimento passa a ser incorporado no cotidiano desses sujeitos ou comunidades, tornando-se significativos a eles, estabelecendo um conjunto de saberes que os mesmos utilizam para viver e se relacionar, provocando o contínuo movimento e transformações desses contextos.

Há algum tempo atrás, bastavam os professores, coordenadores, diretores e demais membros da equipe escolar, ser competentes em suas áreas de atuação. Nos dias atuais a tarefa é de maior complexidade, são desafiados e instigados e apropriar-se de novas tecnologias e incorporá-las em projetos e práticas pedagógicas, onde o foco principal não é somente o uso em si da tecnologia, mas o planejamento e os objetivos que estão agregados a ela.

É possível enumerar as muitas vantagens e benefícios da inserção das tecnologias em todas as áreas, inclusive na educação. Entretanto, é necessário saber usufruir desses recursos, para que eles efetivamente contribuam para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e não seja utilizada somente como uma nova forma de ensinar, mantendo as mesmas metodologias de ensino.

Nesse sentido, o professor deve ver a tecnologia com aliada do processo de ensino-aprendizagem, isto é, como um recurso que surgiu em contribuição ao processo.

Por meio do levantamento bibliográfico realizado, tendo visto o cenário educacional brasileiro, ainda são muitos os desafios a serem superados no que diz respeito ao investimento na formação dos professores e subsídios para as escolas públicas. No que tange ao uso das TIC, a forma como o sistema educacional a incorpora afeta diretamente a diminuição da exclusão digital existente no país.

Dessa forma, analisar como as práticas dos docentes, em relação à aplicabilidade e a utilização das TIC, no ensino fundamental em escola pública, no processo de alfabetização, constitui um caminho para dinamizar a didática e a metodologia de ensino, além de contribuir para formar cidadãos críticos, éticos, autônomos e emancipados.

REFERÊNCIAS

Assmann, H. (2000). A metamorfose do aprender na sociedade da informação [versão eletrônica]. *Brasília*, *29*(2), 7-15. Consultado em janeiro, 2018, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200002.

Atividade para educação especial (2015). *Inclusão: O uso das tecnologias de informações e comunicação na escolarização de crianças com dificuldades e deficiências na*

aprendizagem. Consultado em janeiro, 2018, em http://atividadeparaeducacaoespecial.com/inclusao-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-na-escolarizacao-de-criancas-com-dificuldades-e-deficiencias-na-aprendizagem-3/.

Azevedo, I. C. M. de., & Gasque, K. C. G. D. (2017). Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea. *Transformação, 29*(2), 163-173.

Beherens, M. A. (2000). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In J. M. Moran,. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.

Belloni, M. L. (2005). *O que é Mídia-Educação* (3.ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Belloni, M. L. (2009). *Educação a Distância* (6.ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Bizelli, J. L. (2013). *Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento* (Vol.1). São Paulo: UNESP.

Brittos, V. (2002*). Comunicação, informação e espaço público: exclusão no mundo globalizado.* Rio de Janeiro: Papel e Virtual.

Chaves, E. O. C. (1999). Tecnologia da educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. *Revista de Educação, 3*(7), 29-43. Consultado em dezembro, 2017, em file:///C:/Users/CARDOSO/Downloads/421-866-1-SM%20(1).pdf.

Coscarelli, V. C. & Ribeiro, A. E (org.) (2007). Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. In C. V. Coscarelli (2.ª ed.). *Alfabetização e letramento digital* (pp. 25-40). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

Demo, P. (2009). "Tecnofilia" & "tecnofobia". *Boletim Técnico do SENAC, a revista de educação profissional* [versão eletrônica], 35 (1), 5-17. Consultado em janeiro, 2018, em http://www.senac.br/BTS/351/artigo-01.pdf.

Frade, I. C. A. S. (2011). Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In C. V. Coscarelli & Ribeiro, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* (pp.59-83). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

Kenski, V. M. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, *4*(10), 47-56. Consultado em fevereiro, 2018, em http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=786&dd99=view

Kenski, V. M. (2008). *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Campinas: Papirus.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Consultado em janeiro, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência* (34.ª ed., Trad. de C. I. Costa). Rio de Janeiro: Coleção TRANS.

Lima, M. F. (2013). Formação dos professores para a inserção das mídias em sala de aula.: uma proposta de ação, reflexão e transformação. *HOLOS*, *29*(3), 100-110. Consultado em janeiro, 2018, em http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/727/694.

Mafra, N. D. F, & Coscarelli, C. V (2013). Linguagem, NTIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção. *RBLA*, *13*(3), 899-917. Consultado em dezembro, 2017, em http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n3/11.pdf.

Manfredini, B. F. (2004). Ruptura de paradigmas no uso das Tecnologias. In N. A. Almeida, (Coord.). *O que é tecnologia* (pp. 49-74). São Paulo: Cengage Learning.

Marcuschi, L. (2005). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In L. A. Marcuschi, & A. C. Xavier, *Hipertexto e Gêneros Digitais: Novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Minayo, M. C. de S. (Org.) (2010). *Pesquisa social*: *teoria, método e criatividade* (29.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Ministério da Educação (n.d). *Parâmetros Curriculares Nacional* (PCN). Consultado em abril, 2017, em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

Moran, J. M. (1999). *O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios* [versão eletrônica]. Consultado em janeiro, 2018, em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf.

Moran, J. M., Massetto, M. T. & Behrens, M. (2012). *Novas tecnologias e mediações pedagógicas.* Campinas: Papirus.

Oliveira, D. P. R. de (2007). *Planejamento Estratégico*: *conceitos, metodologia e práticas* (23.ª ed). São Paulo: Atlas.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre El papel* (versão original inglês, 1994). Barcelona: Gedisa.

Paiva, J. M. (2003). Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In E. M. T. Lopez (Org.). *500 Anos de Educação no Brasil* (3.ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.

Ristoff, D. (2010, janeiro). A educação pós-Twitter*. O Globo* (Caderno Opinião), Rio de Janeiro: O Globo.

Silva, E. T. (2008). Formação do leitor virtual pela escola brasileira: uma navegação por mares bravios. In F. Freire [et. al.] *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez.

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação, 25,* 5-17*.* Consultado em dezembro, 2017, em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf.

Teberosky, A. (2004) Alfabetização e tecnologias da informação e da comunicação. In A. Teberosky, & M. Gallart (orgs.). *Contextos de Alfabetização Inicial* (pp. 153-164). Porto Alegre: Artmed.

226. PROGRAMA 'AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR' E IMPACTO NOS MODOS DE ENSINAR E APRENDER – PERCEÇÕES DOS ALUNOS

Isabel Lage[1], José Matias Alves[2]

[1]Doutoranda AOE, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto (PORTUGAL), i.c.lage@gmail.com
[2]Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH). Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto (PORTUGAL), jalves@porto.ucp.pt

Resumo

Este trabalho é um estudo exploratório que se integra numa investigação de doutoramento em Ciências da Educação e pretende conhecer a perceção dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico, no que se refere às práticas docentes, estratégias de ensino e de aprendizagem, relação pedagógica e atividades que cruzam a tradicional fronteira da sala de aula. A escola onde decorreu esta investigação aderiu ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular do ensino básico, em regime experimental, no ano escolar 2017/2018, possibilitada pelo Despacho n.º 5908/2017. Assim, deseja-se ainda perceber se existem diferenças nas respostas dos alunos de 7.º ano, que fizeram parte do grupo pioneiro que implementou o projeto de autonomia e flexibilização curricular e os seus colegas de 8.º e 9.º ano, que não o fizeram. O estudo foi realizado numa escola em ambiente urbano, utilizando-se um inquérito por questionário aplicado a um total de 112 alunos. Como principais conclusões verifica-se que, relativamente aos seus colegas de 8.º e 9.º anos, os alunos de 7.º ano percecionam-se como mais autónomos nas aulas, valorizam mais as atividades realizadas fora da sala de aula, referem que os seus professores utilizam métodos mais ativos e consideram menos relevante a memorização e a reprodução de conteúdos como estratégia de aprendizagem.

Palavras-chave: ensino, estratégias, desenvolvimento curricular, aprendizagens.

Abstract

This communication is an exploratory study that is integrated in a PhD research in Educational Sciences and aims to know the perception of the students of the 3rd cycle of basic education, regarding the current teaching practices, teaching and learning strategies, pedagogical relationships and others activities that cross the traditional frontier of the classroom. The school where this research took place adhered to the project of autonomy and curricular flexibility of the basic education, in experimental regime, in the school year 2017/2018, made possible by Legal Order nº 5908/2017". Thus, we would like to understand if there are differences in the answers of the 7th grade students, who were part of the pioneer group that implemented the autonomy and curricular flexibility project and its 8th and 9th grade classmates, who did not. The study was carried out in a school in an urban environment, using a questionnaire survey applied to a total of 120 students. The main conclusions are that, 7th graders students perceive themselves to be more autonomous in class, value more activities outside the classroom, refer that their teachers use more active methods and consider memorization less relevant and the reproduction of contents as a learning strategy than their 8th and 9th graders colleagues.

Keywords: teaching, strategies, curriculum development, learning.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

No ano de 2017, o XXI Governo Constitucional publica uma série de dispositivos legais reafirmando a mais recente geração de políticas educativas. Estas medidas pretendem constituir a resposta do sistema educativo português aos desafios da globalização e do desenvolvimento tecnológico acelerado a que a escola tem de responder, permitindo desenvolver nos jovens capacidades, atitudes e valores de forma a intervir autonomamente numa realidade em contínua metamorfose. Em linha com as medidas de política educativa internacional, com enfoque para o projeto Future of Education 2030 da OCDE, e para as Competências para o século XXI e as suas múltiplas literacias (World Economic Forum, 2016), são então publicados os despachos n.º 5908/2017 e n.º 6478/2017.

Assim, surgem novos documentos que pretendem configurar uma nova forma de apropriação do conceito de autonomia. De facto, pode ler-se no preâmbulo do despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que "o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo". Consequentemente, este despacho consagra a possibilidade de as escolas aderirem ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) em regime de experiência pedagógica. De acordo com a mesma legislação, entende-se por autonomia e flexibilidade curricular a "faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»" (Despacho n.º 5907/2107, art. 2.°).

O despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, expressa a urgência da reconfiguração da escola de forma a enfrentar o atual contexto de imprevisibilidade e de mudança, homologando o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Este documento constitui-se como uma matriz de princípios, valores e áreas de competências, convocando todas as dimensões do desenvolvimento curricular e passa a servir de referência para a organização de todo o sistema educativo.

Em harmonia com o disposto nos artigos 6.° e 7.° do despacho n.º 5908/2017 e ainda com o projeto educativo da escola, foi criado, na escola em causa, um domínio de articulação curricular (DAC) que pretende materializar o desenvolvimento efetivo e contextualizado das competências inscritas na proposta do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Partindo da oportunidade de planeamento curricular presente no artigo 12.° do despacho n.º 5908/2017, no que respeita à adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo e às características das turmas e dos alunos da escola, optou-se pela criação de um espaço de confluência de saberes que resultou principalmente da combinação parcial das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química, no 7.° ano de escolaridade. Para o desenvolvimento deste projeto foi fundamental o contributo interdisciplinar de todas as áreas disciplinares, de modo colaborativo, colocando a articulação de conteúdos ao serviço da melhoria das aprendizagens e dos resultados educativos, espelhada nos respetivos planos curriculares de turma dos diferentes anos que se encontram em experiência pedagógica. Na prática, o DAC funcionou no 7. ° ano de escolaridade com uma unidade letiva de 60 minutos semanais posicionada entre a unidade letiva das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química (cuja carga horária é de uma unidade letiva de 90 minutos e uma unidade de 60 minutos semanais). Desta forma, é possibilitada a redistribuição da carga horária das disciplinas em questão, promovendo tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com eventual partilha de horário. No tempo dedicado a este DAC os professores de Ciências Naturais e de Física e Química encontram-se em simultâneo na sala de aula.

Como refere o próprio documento do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, a assunção de princípios, valores e áreas de competências "implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos (ME, 2017, p. 24), práticas estas que estão relacionadas com os modos de trabalho do professor na sala de aula, mas também com o grau de abertura deste mesmo trabalho.

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, valoriza a gestão e lecionação interdisciplinar e transdisciplinar. Para Roldão (2010), o atual modelo escolar privilegia a organização dos conhecimento e tempos por campos de saberes ou disciplinas, esta organização por disciplinas segue mais uma lógica organizativa do que uma lógica epistemológica. A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, "a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas." (Roldão, 2010, p. 35).

Ainda continuando a seguir Roldão, no centro de toda a ação educativa encontram-se as práticas de ensino e "a maior ou menor eficácia das estratégias que elas mobilizam para o ato de ensinar" (Roldão, 2017, p. 183). Estas atividades ou situações de ensino pretendem provocar a aquisição de experiências de aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1989). Para Lopes e Silva (2010), estas correspondem a um conjunto de "tarefas e recursos cujo principal objetivo é capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma" (p. 155). Estes mesmos autores agrupam as estratégias de aprendizagem e de estudo em três grandes grupos: cognitiva/metacognitiva, controlo do contexto e motivacionais/afetivas.

Desta forma, Silva e Lopes (2015) afirmam que as estratégias cognitivas/metacognitivas incluem a planificação, a organização, a memorização, a elaboração, a monitorização da compreensão, o autoquestionamento e a procura de informação. As estratégias de controlo de contexto referem-se à criação de condições ambientais adequadas, gestão do tempo, minimização das distrações e procura de ajuda quando necessário. Já as estratégias motivacionais/afetivas incluem o fixar de objetivos, a monitorização do progresso, a autoeficácia em relação à aprendizagem, a manutenção do interesse face a uma atitude positiva em relação à aprendizagem, o controlo da ansiedade e a redução do stress.

A forma como os estudantes percecionam a aprendizagem pode, segundo Monereo, Pozzo e Castelló (2002), ser representada por uma abordagem superficial ou de profundidade.

Numa abordagem superficial o estudante procura corresponder ao mínimo necessário de uma aprendizagem por meio da memorização e reprodução da informação, sem uma preocupação em relacionar o conteúdo aprendido com outros entre si, lidando assim com o conteúdo de maneira superficial (Entwistle, 2015; Richardson, 2015). Na abordagem de profundidade o estudante deseja extrair prazer da aprendizagem por meio da compreensão e aprofundamento dos conteúdos a serem aprendidos. Procura relacionar as partes deste conteúdo entre si e com outras, assim como com situações extraescolares. O estudante compreende o significado do que aprende e extrai a mensagem global envolvida com o conteúdo aprendido (Duarte, 2012). As abordagens de profundidade surgem correlacionadas positivamente com a melhor qualidade da aprendizagem e as abordagens de superfície apresentam correlações negativas com a qualidade da aprendizagem (Richardson, 2015).

Uma outra classificação pode ser encontrada em Monereo, Pozzo e Castelló (2002) que, utilizando como critério aspetos procedimentais para o ensino estratégico, identificam cinco eixos principais: 1- aquisição de conhecimentos, 2- interpretação de acontecimentos, 3- análise e raciocínio, 4- compreensão e organização e 5- comunicação.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A parte do trabalho de investigação que é mencionada neste artigo tem como base as respostas dos alunos a um inquérito por questionário.

A elaboração dos questionários partiu da construção de uma grelha "de especificações onde, a partir da identificação das questões de pesquisa, se inventariam os tópicos substantivos a abordar. A análise dos tópicos selecionados serve de fundamento para a tomada de decisões sobre o tipo de perguntas a elaborar em cada caso" (Afonso, 2014, p. 112).

A utilização de perguntas fechadas permite comparar diretamente as respostas dos inquiridos (Ferreira, 1999), produz respostas facilmente analisáveis e codificáveis e com menor variabilidade entre elas (Foddy, 1996), porém podem condicionar mais as respostas de certos grupos (Ferreira, 1999). Foram evitadas as alternativas "não sei" e "não tenho opinião" e as posições intermédias do tipo "nem concordo nem discordo", para evitar posições demasiado cómodas, em que os respondentes se pudessem refugiar, rejeitando assim respostas polares (Schuman & Presser, citado por Ferreira, 1999).

Como, de indivíduo para indivíduo, o sentido semântico e o grau de interesse das perguntas varia, podendo resultar em alguma confusão, ou mesmo, em algumas não-respostas (Ferreira, 1999), realizou-se um pré-teste. A aplicação desta versão preliminar permitiu um ensaio formal, no qual o plano pretendido para a recolha dos dados é utilizado (Yin, 2009) com o como objetivo averiguar o tempo que os recetores demoram a concretizá-lo, apurar os problemas que o questionário apresenta, "de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder" (Bell, 2008, p. 129). Assim, recorremos a dois alunos e a dois docentes que nos deram pistas de melhoria que foram incorporadas no questionário final.

O referido questionário contém itens distribuídos por seis blocos. O primeiro bloco, caraterização pessoal e académica, é constituído por quatro itens do tipo categórico, em que a

resposta será apenas uma de entre um conjunto proposto, visando recolher informação pessoal e académica.

O segundo bloco de questionamento, tipo de trabalho do professor, é constituído por doze itens, é dedicado a efetuar um levantamento de perceções sobre os métodos de ensino utilizados pelo docente e tem como base o instrumento criado por Roldão (2014) para categorização de práticas observadas no projeto "CEP - Como ensinam os professores?" (itens 1 a 7), ao qual foram acrescentados cinco itens correspondentes a outros tantos tipos de trabalho (itens 8 a 12). Aos itens de resposta fechada foi aplicada uma escala de medida ordinal do tipo Lickert, de respostas alternativas: 1- Nunca, 2- Raramente, 3- Às vezes, 4- Muitas vezes e 5- Sempre.

A terceira secção, ações relacionadas com a prática docente, constituída por oito itens, pretende efetuar um levantamento de ações relacionadas com a prática docente que o Ministério da Educação indica como determinantes para adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e que constam desse mesmo documento. Para este efeito, solicitam-se respostas na escala alternativa de frequência já exposta.

O quarto bloco do questionário, atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula, encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte pretende efetuar uma apreciação das práticas e espaços utilizados nas atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula e a segunda parte tem como objetivo realizar um levantamento das perceções relativamente à utilidade destas mesmas atividades. Assim, primeiramente, enunciam-se sete afirmações para as quais se pede uma apreciação em escala, de forma a comparar a frequência relativa das atividades.

A secção seguinte, apresentando treze itens, é utilizada para estimar as perceções face à utilidade das atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula. Solicita-se igualmente uma resposta utilizando-se uma escala Likert do tipo: 1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo em parte, 4- Concordo e 5- Concordo totalmente. Nesta quarta parte, as afirmações são elaboradas com base num estudo exploratório efetuado para esta investigação (Lage & Alves, 2017), no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e ainda inclui a menção dos cinco eixos procedimentais envolvidos na aprendizagem segundo Monereo, Pozzo e Castelló (2002) (itens 9 a 13).

O quinto bloco do questionário pretende levantar perceções sobre alguns tópicos relacionados com a relação pedagógica aos quais foi também solicitada uma resposta em escala de Likert.

O último bloco, estratégias de aprendizagem, pretende efetuar um breve apanhado das estratégias de aprendizagens desencadeadas pelo aluno, em que as respostas seguem a escala de Likert anterior. Assim, os itens 1 a 8 referem-se a estratégias cognitiva/metacognitiva, controlo do contexto e motivacionais/afetivas (Silva & Lopes, 2015), e os itens 9 e 10 a aprendizagem superficial e de profundidade respetivamente (Marton & Säljö, 1976; Duarte, 2012; Valadas, 2014; Entelwistle, 2015; Richardson, 2015).

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi solicitado consentimento informado à totalidade dos senhores encarregados de educação de estudantes do 3.º ciclo da escola, tendo-se obtido consentimento de 72 %, o que corresponde a 115 alunos. Os inquéritos foram entregues aos alunos na sala de aula, permitindo esclarecer algumas dúvidas que surgiram. Depois de analisados, foram validados 112 questionários, correspondendo a 97 % dos participantes e 70 % do total, distribuídos pelos três anos de escolaridade (Gráfico1).

Os alunos são maioritariamente do sexo feminino (68 %) e nenhum apresenta repetências.

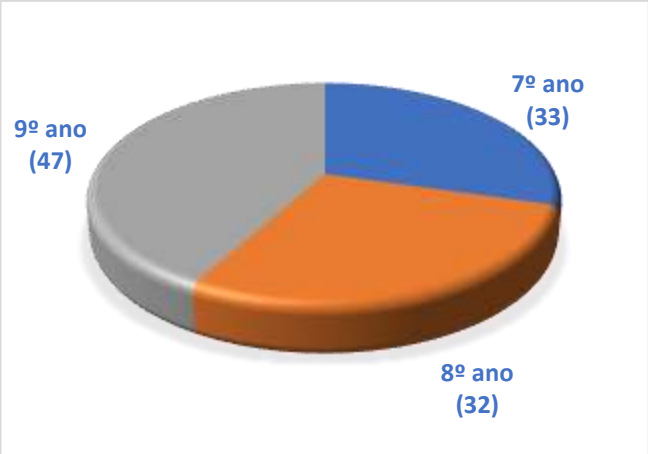
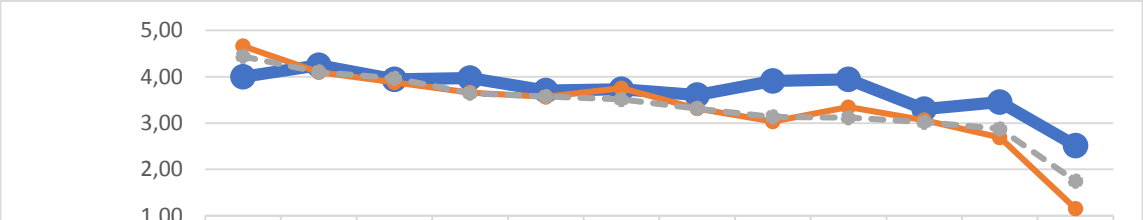


Gráfico 1. Número de respostas por ano de escolaridade

Embora os resultados de um inquérito por questionário em escala de Likert possibilitem uma interpretação mais detalhada, que será incluída no trabalho de investigação principal, decidimos, por uma questão de facilitar a leitura dos dados, apresentar aqui apenas as médias obtidas para cada categoria. Desta forma, permite-nos interpretar apenas uma tendência geral, como é o nosso objetivo. Assim, as figuras 2 a 7 representam médias de item por ano de escolaridade para cada bloco de questionamento. Para auxiliar a busca de tendências optou-se ainda por colocar os itens por ordem decrescente de concordância e não pela ordem sequencial em que surgem no corpo do questionário.

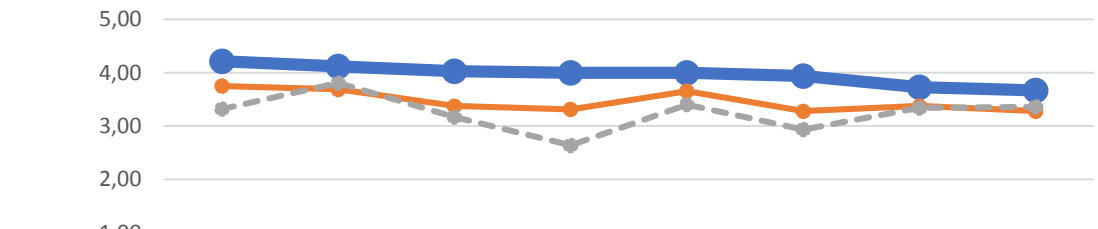
Relativamente ao bloco de questionamento que pretendia apurar as perceções que os alunos têm do trabalho que se realiza dentro das respetivas salas de aula (Gráfico 2), encontramos as maiores diferenças no facto de os alunos do 8.° e 9.° anos apresentarem um máximo de incidência nos métodos expositivos, sendo a frequência dessa resposta inferior no caso do 7.° ano. O contrário acontece relativamente à utilização de métodos mais ativos como são a aprendizagem baseada na resolução de problemas, a aula invertida, o trabalho de projeto, os debates ou a dramatização.



	1. Exposição/resolução de exercícios, com…	2. Atividades individuais	9. Aprendizagem cooperativa	11. Aprendizagem baseada na resolução…	6. Analisso situações, problemas ou…	4. Apresentação de trabalhos	3. Atividades em grupo ou em pares	10. Aula invertida	7. Trabalho de projeto	12. Manipulação de materiais, aparelhos,…	5. Debates	8. Dramatizações
7ºANO	4,00	4,24	3,94	3,97	3,70	3,73	3,61	3,91	3,94	3,30	3,45	2,52
8ºANO	4,66	4,09	3,88	3,66	3,56	3,75	3,31	3,03	3,34	3,06	2,69	1,16
9ºANO	4,44	4,10	3,96	3,64	3,57	3,51	3,31	3,13	3,12	3,02	2,88	1,75

Gráfico 2. Tipo de trabalho do professor

Quando inquiridos sobre algumas das práticas dos seus professores, consideradas pelo Ministério da Educação fundamentais para alcançar o PA, torna-se clara a maior concordância das respostas dos alunos de 7.° ano relativamente a estas ações (Gráfico 3).



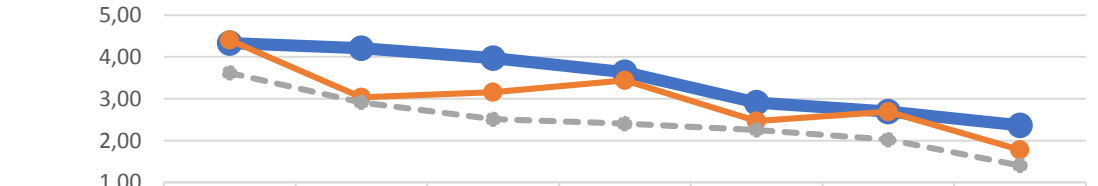
	8. Valorizam na avaliação, o trabalho de livre iniciativa	1. Relacionam os conteúdos com o quotidiano	5. Utilizam várias fontes de informação e as TIC	4. Organizam e desenvolvem projetos	6. Promovem atividades que me permitam confrontar pontos de vista	7. Criam espaços e tempos para que posa intervir livre e responsavelmente	2. Recorrem a materiais diversificados	3. Promovem atividades de observação e de questionamento da realidade
7ºANO	4,21	4,12	4,03	4,00	4,00	3,94	3,73	3,67
8ºANO	3,75	3,69	3,38	3,31	3,66	3,28	3,38	3,28
9ºANO	3,32	3,81	3,17	2,64	3,40	2,94	3,34	3,36

Gráfico 3. Ações relacionadas com a prática docente

As maiores diferenças ocorrem aqui com os alunos de 9.° ano a afirmarem que os seus professores não valorizam tanto o trabalho de livre iniciativa, utilizam menos as tecnologias de informação, não criam tantas oportunidades para uma intervenção livre e responsável, sendo o item que recebeu o menor índice de concordância a organização e o desenvolvimento de projetos.

Relativamente às práticas que cruzam as fronteiras da sala de aula (Gráfico 4), destaca-se igualmente o facto de os alunos de 7. ° ano percecionarem que ultrapassam estas linhas mais do que os seus colegas de outros anos (com exceção dos do 8.º ano, que afirmam participar mais em atividades de caráter festivo).

Aqui também as maiores discrepâncias encontram-se entre os alunos e 7.° ano e de 9.° ano, estes últimos afirmam participar com menor frequência em atividades que cruzam a fronteira da sala de aula.

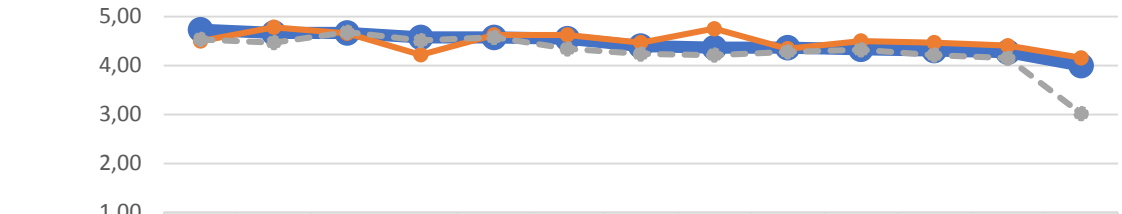


	3. Participo em atividades do tipo comemorações de eventos, festa de final de...	1. Participo em atividades de caráter disciplinar fora da sala de aula	2. Participo em atividades interdisciplinares/transdisciplinares fora da sala de aula	4. Participo em aulas com vários professores na mesma sala	5. Nas atividades da sala de aula participam alunos de outras turmas	7. Além das salas de aula ou do ginásio tenho aulas noutros espaços da escola	6. Nas atividades da sala de aula participam EE, pessoal não docente, coordenaç...
7ºANO	4,33	4,21	3,97	3,64	2,91	2,70	2,36
8ºANO	4,41	3,03	3,16	3,44	2,47	2,69	1,78
9ºANO	3,62	2,91	2,51	2,40	2,26	2,02	1,40

Gráfico 4. Práticas que cruzam a fronteira da sala de aula

No que concerne à perceção sobre as mais-valias nas aprendizagens atribuídas às atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula (Gráfico 5), pode dizer-se que a maioria dos alunos concorda ou concorda totalmente que elas são úteis. De salientar apenas um decréscimo

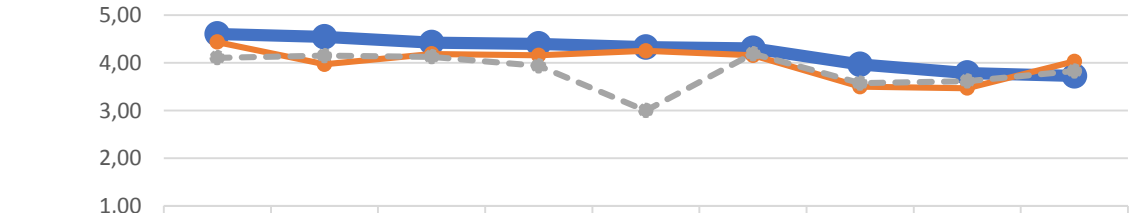
de concordância dos alunos de 9.° ano no que diz respeito à sua utilidade para tirar melhores notas nos testes de avaliação.



	13. Desenvolver a comunicação	1. Desenvolver valores e atitudes adequadas	5. Preparar para uma cidadania ativa e responsável	6. Criar a capacidade de lidar com a mudança	4. Promover o pensamento criativo e autónomo	9. Adquirir novos conhecimentos	3. Desenvolver saberes de uma determinada disci...	2. Desenvolver saberes interdisciplinares	10. Interpretar acontecimentos	12. Estabelecer relações entre os conceitos	7. Aumentar a motivação para os conteúdos disci...	11. Analisar informação	8. Ter melhores notas nos testes de avaliação
7ºANO	4,73	4,67	4,67	4,58	4,58	4,55	4,39	4,36	4,36	4,33	4,30	4,27	4,00
8ºANO	4,50	4,78	4,66	4,22	4,62	4,62	4,47	4,75	4,34	4,50	4,47	4,41	4,16
9ºANO	4,53	4,47	4,68	4,51	4,57	4,34	4,23	4,21	4,28	4,32	4,21	4,15	3,02

Gráfico 5. Utilidade das atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula

Todos os alunos apresentaram, genericamente, uma perceção positiva da relação com os seus professores (Gráfico 6), continuando, no entanto, a notar-se uma maior concordância com estas questões nos alunos de 7.° ano. O maior desvio registou-se nos alunos de 9.° ano, que afirmam realizarem menos atividades autónomas durante as aulas que os seus colegas dos outros anos.

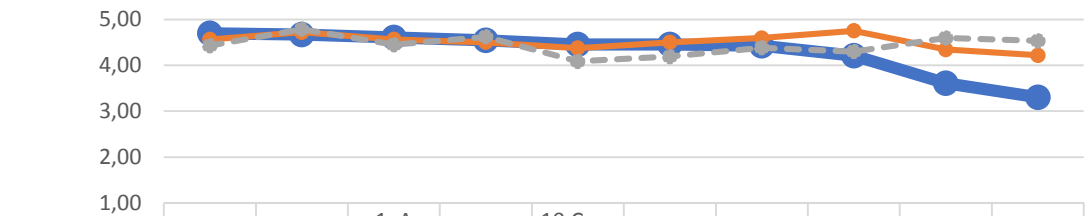


	1. As atividades que realizo na aula fazem com que eu aprenda	6. Os professores estabelecem uma relação que favorece a minha aprendi...	2. Os professores reconhecem e valorizam os meus progressos na aprendi...	7. Os professores estabelecem ligações de afeto e cuidado	4. Realizo atividades autónomas durante as aulas	5. Pratico a entreajuda com os meus colegas	3. Os professores conversam comigo sobre aquilo que aprendi, sobre o...	9. Nas aulas sinto-me descontraído	8. Nas minhas aulas há um ambiente de respeito e disciplina
7ºANO	4,61	4,55	4,42	4,39	4,33	4,30	3,97	3,79	3,73
8ºANO	4,44	3,97	4,19	4,16	4,25	4,16	3,50	3,47	4,03
9ºANO	4,11	4,15	4,13	3,94	3,00	4,19	3,57	3,62	3,83

Gráfico 6. Relação pedagógica

Quando inquiridos acerca das estratégias que utilizam para aprender, os maiores desvios encontram-se no facto de o 7.º ano valorizar menos a memorização e reprodução do conhecimento que os seus colegas. De referir que os alunos do 9.° ano registam uma maior concordância com

estas estratégias do que com compreender e relacionar o estudo com as matérias anteriores de forma a captar uma mensagem mais global.



	6. Criar um ambiente propício para estudar.	8. Manter a motivação e o interesse	1. A planificação e a organização da matéria s e dos materiais.	5. Procurar ajuda sempre que necessitar.	10.Compreender e relacionar o que estudo com as matérias...	4. Minimizar as distrações.	7. Controlar a ansiedade e reduzir o stress	3. Tomar notas, fazer resumos	9.Memorizar e reproduzir a informação.	2. Memorizar e sublinhar.
7ºANO	4,70	4,67	4,61	4,55	4,45	4,45	4,42	4,21	3,61	3,30
8ºANO	4,56	4,72	4,56	4,50	4,38	4,50	4,59	4,75	4,34	4,22
9ºANO	4,43	4,79	4,45	4,62	4,09	4,19	4,38	4,30	4,60	4,53

Gráfico 7. Estratégias de aprendizagem

4. CONCLUSÕES

Parece clara uma linha de tendência de resposta apresentada pelos alunos de 7.° ano, relativamente aos seus colegas de 8.° e 9.° anos. A realidade complexa e multidimensional que é o processo de ensino-aprendizagem, remete-nos para uma explicação compósita das razões que cooperam para este facto. No nosso entender, um dos principais fatores que contribuiu para esta diferença encontra-se no facto de os alunos de 7.° ano estarem a ser sujeitos ao programa de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC).

Apesar de muitos dos professores serem os mesmos nos três anos de escolaridade, as suas práticas são percecionadas pelos alunos como sendo díspares, o que nos remete para a possibilidade de os professores agirem com distintas estratégias nos diferentes anos de escolaridade inquiridos. Como as respostas são dirigidas à generalidade dos professores e não só aqueles que os acompanhavam no DAC, pensamos que o efeito do PAFC contagiou um pouco o que aconteceu noutros espaços e tempos do 7.° ano de escolaridade.

Assim, na maioria das aulas de 7.° ano, apesar de continuar a utilizar-se os métodos expositivos, os alunos referem igualmente a utilização da aprendizagem baseada na resolução de problemas e do trabalho de projeto. São estes os alunos que mais afirmam participar em atividades de caráter disciplinar e interdisciplinar fora da sala de aula e os que mais consideram que realizam atividades autónomas, que acham que as atividades que se realizam na sala de aula fazem aprender, que os seus professores estabelecem relações de afeto e cuidado que favorecem a aprendizagem, e os que mais valorizam, como estratégia de aprendizagem, o relacionar o estudo com as matérias anteriores de forma a captar uma mensagem global e, simultaneamente, são os que menos valorizam a memorização e reprodução da informação, o que indicia uma abordagem em profundidade (Duarte, 2012; Entelwistle, 2015; Monereo, Pozzo & Castelló, 2002; Richardson, 2015; Valadas,Araújo, & Almeida 2014).

Por outro lado, o 9.° ano, talvez pela pressão dos exames nacionais e aproximação do Ensino Secundário, tem uma linha de resposta diferente. Afirmam que os professores apresentam muitas vezes, ou sempre, uma aula expositiva combinada com diálogo, que os seus professores não valorizam tanto o trabalho de livre iniciativa, nem os envolvem em projetos, o que parece estar de acordo com o facto de serem o grupo de alunos que afirma realizar menos atividades autónomas durante as aulas. A sua sala de aula aparenta estar mais fechada, pois são os que afirmam participar menos em atividades fora da sala de aula e ter menor participação de outros agentes dentro da sala de aula. Este facto não estará desconectado da circunstância destes alunos de 9.° ano serem os que menos impacto percecionam destas atividades na nota nos testes de

avaliação. Da reunião destes fatores parece resultar numa aprendizagem mais superficial e menos profunda, uma vez que referem valorizar mais a memorização que a compreensão da matéria.

Não se encontram grandes diferenças nas respostas dos alunos dos três anos de escolaridade no que se refere à sua perceção sobre as atividades que ultrapassam a tradicional sala de aula, e quanto às estratégias de aprendizagem relativas à motivação e controle de contexto.

Este pequeno estudo de exploração aponta no sentido da existência de uma tendência de resposta diferente nos alunos que fizeram parte do grupo que participou no PAFC. Estes alunos percecionam que os seus professores utilizam métodos de ensino mais ativos, que a sua sala de aula é menos fechada, que realizam mais atividades autónomas e que a sua aprendizagem é mais profunda que os alunos que não fizeram parte deste projeto, encontrando-se assim mais alinhados com o disposto no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Despacho n.° 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º128 - 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.° 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República n.º143 – 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, A. M. (2012). *Aprender Melhor: aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.

Entwistle, N. J. (2015). *The origins and evolution of the concept of 'approaches to learning'. The Psychology of Education Review*, *39*(2)

Ferreira, V. (1999). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática de construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários.* Oeiras: Celta.

Lage, I., & Alves J. M. (2017). As fronteiras da sala de aula. *Atas do II Seminário internacional "Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano",* (pp. 577-597). Porto: UCP-FEP-CEDH.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa.

Monereo, C., Pozzo, J.I., & Castelló, M. (2002). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios & col. *Desenvolvimento Psicológico e educação: Psicologia da educação escolar* (Vol. 2) (pp. 161-176). Artmed Editora S.A. São Paulo.

Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Richardson, J. T. (2015). Approaches to learning or levels of processing: what did Marton and Säljö (1976a) really say? the legacy of the work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange: A Quarterly Review Of Education*, *46*(3), 239-269.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor.* V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2017). Estratégias de Ensino: De uma retórica gasta a uma prática eficaz. In I. Cabral & J. M. Alves (Coord.), *Da construção do Sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 185-202). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (Coord.) (2014). *Instrumento de categorização de práticas docentes utilizado no projeto de investigação: Como ensinam os professores? Um estudo de práticas docentes*. Porto: CEDH-UCP.

Silva, H. S., & Lopes J. (2015). *Eu Professor, Pergunto*. Lisboa: Lidel.

Valadas, S. S., Araújo, & Almeida, L. (2014). *Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior*. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, *4*(1), 47-67.

Yin, R.K. (2009). *Case Study research. Design and methods.* California: SAGE Publications, Inc.

302. INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luís Menezes[1], Ana Capelo[1], Helena Gomes[1], Isabel Abrantes[1], António Ribeiro[1], Paula Carvalho[1], Anabela Novais[1], Cristiana Mendes[1], Ana Patrícia Martins[1], Dalila Rodrigues[1], Cristina Gomes[1]

[1]Escola Superior de Educação de Viseu (PORTUGAL), menezes@esev.ipv.pt

Resumo

Estão em curso profundas transformações com impactos acentuados na qualidade de vida de cada um. Tais impactos impõem uma reflexão sobre a própria evolução da(s) ciência(s), a sua utilização produtiva à escala real, bem como sobre a formação de profissionais, em geral, e de professores, em particular. De facto, se as mudanças que todos enfrentam são complexas, requerendo respostas de cariz interdisciplinar, a educação parece fechar-se numa matriz curricular e departamental onde é difícil desenvolver uma compreensão profunda dessa complexidade. Reduzir as fronteiras entre as disciplinas tornou-se, nas últimas décadas, matéria de interesse na agenda de organizações internacionais de cooperação, como, por exemplo, a OCDE. Neste enquadramento, implementou-se o projeto PRINT[1] que tinha como objetivo central compreender o fenómeno da interdisciplinaridade no ensino superior em contexto da formação inicial de professores. Através da inquirição, por questionário e entrevista, de formadores de professores (professores/coordenadores de curso do ensino superior), pretendeu-se conhecer (i) perspetivas sobre interdisciplinaridade (ID) e (ii) práticas interdisciplinares (PI) em termos de planificação, operacionalização, contextos, avaliação e impactos. Os resultados evidenciam que os professores/coordenadores de curso do ensino superior distinguem interdisciplinaridade de pluridisciplinaridade e que promovem práticas de ensino e contextos de aprendizagem orientados para a promoção de interdisciplinaridade, em modalidades designadas por práticas de comprometimento, instrumentais ou relacionais. O estudo revela também que mais de metade dos professores/coordenadores consideram que as PI proporcionam aos estudantes o desenvolvimento de competências essenciais para a sua formação pessoal e social, para além da formação profissional.

Palavras-chave: formação de professores, significados e práticas de interdisciplinaridade, ensino superior.

Abstract

People's lives are undergoing a massive daily transformation that affects each and every level of their existence and has a deep impact on their quality of life. That kind of impact requires a careful reflection on the evolution of science(s) itself, on its real-life productive use, as well as on the training of professionals, in general, and teachers', in particular. Indeed, if changes that everybody faces are complex and require interdisciplinary answers, education seems to be held prisoner of a curricular and departmental matrix within which a proper understanding of this complexity is difficult to attain. The reduction of the existing boundaries between disciplines has become, over the last few decades, an important matter on several international cooperation organizations' agenda such as the OECD. Building on this framework, PRINT seeks to understand the interdisciplinarity phenomenon in higher education in teachers' initial training context. Questionnaires and interviews were applied to teacher trainers/coordinators in order to enable researchers to better understand (i) the different perspectives on interdisciplinarity (ID), (ii) the existing interdisciplinary practices (IP) (planning, operationalization, contexts, assessment and impacts). The results show that teachers/coordinators realize there is a difference between interdisciplinary and multidisciplinary (and pluridisciplinarity) and promote teaching and learning practices designed to increase interdisciplinarity, using compromising practices or instrumental and relational practices. The study also reveals that over half of those questioned teachers/coordinators consider that interdisciplinarity practices provide students with the right

[1] http://www.projetoprint.pt/, com financiamento de IPV/CI&DETS/CGD.

kind of involvement in the processes that will shape the construction of their own knowledge and will help develop competencies that are essential and decisive to their personal and social training and which go well beyond their vocational training.

Keywords: teachers' training, meanings and practices of interdisciplinarity, higher education.

1. INTRODUÇÃO

Interdisciplinaridade é um tema que tem despertado o interesse de numerosos investigadores oriundos de campos como a Psicologia, a Educação ou a Filosofia (Macleod, 2016; Mäki, 2016; Mansilla, 2010; Sá, 2008). Constatando que a especialização disciplinar não permitia, isoladamente, compreender todos os fenómenos e processos associados, não é de agora que, no contexto do ensino superior, se sentiu necessidade de juntar ou de interligar disciplinas (Pimenta, 2013; Pombo, 2004; Repko, 2012). Com a acumulação de conhecimento científico ao longo do tempo, era previsível que seria humanamente impossível que um grupo de cientistas pudesse abarcar todo esse universo teórico. Nessa medida, o enfoque na interdisciplinaridade resultou de muitos reconhecerem que o ritmo da disciplinaridade parecia impedir uma visão de conjunto, isto é, uma visão holística da ciência, gerando obstáculos ao progresso científico (Mansilla, 2010; Sá, 2008; Turner, 2000). Isto fez com que, a partir de meados do século XX, se começasse a dar maior atenção à interdisciplinaridade, tanto a nível da investigação científica, como da educação e da formação de professores.

Desde então, o enfoque na interdisciplinaridade resultou, principalmente, de uma maior consciência de três aspetos fundamentais: (i) a realidade é complexa e exige que se constituam novos objetos científicos e novas metodologias para a estudar; (ii) a circulação de informação faz-se a um ritmo acelerado, quer na sociedade, quer na comunidade científica; e (iii) existem problemas que urgem ser resolvidos, mas que dificilmente encontram solução numa única ciência (Pimenta, 2013). Este reconhecimento tem levado à criação de uma série de propostas que vem enfatizar a necessidade de promover mecanismos de diálogo, de cooperação ou mesmo de fusão de paradigmas ou de interconexão entre disciplinas diferentes (González, 2016).

A formação de professores é um território onde, tradicionalmente, são convocadas diversas áreas disciplinares, umas relativas à(s) área(s) da docência (como, por exemplo, a Matemática, o Português e as Ciências Naturais), outras relativas à formação educacional geral (como, por exemplo, a Psicologia e a Sociologia) e outras relativas ao Currículo e às Didáticas Específicas (Ponte, 2012). Para este autor, na senda de outros (Ball, Thames & Phelps, 2008; Shaughnessy, Garcia, Selling & Ball, 2016; Shulman, 1987), para ensinar uma disciplina escolar, o professor tem de ser capaz de fazer uma fusão de conhecimentos provenientes de disciplinas específicas.

Se a interdisciplinaridade parece ser uma necessidade na formação de professores de qualquer nível de ensino, afigura-se ainda mais premente na dos professores dos primeiros anos de escolaridade (educação de infância e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico), porque eles próprios são chamados a um tipo de ensino com estas características. Também nos ensinos secundário e superior, a interdisciplinaridade está na ordem do dia. Enquanto formadores de professores, o nosso interesse foi investigar a interdisciplinaridade no ensino superior, nomeadamente ao nível da formação inicial de professores. Foi assim que, em 2017, surgiu o projeto PRINT, que teve um dos seus focos na interdisciplinaridade em contexto de formação de professores. Em particular, procuramos conhecer perspetivas e práticas sobre interdisciplinaridade de professores do ensino superior, em Portugal e no Brasil, que lecionam em cursos no âmbito da formação de professores. Em relação às práticas de interdisciplinaridade, analisam-se a sua operacionalização e os seus impactos.

2. SIGNIFICADOS DE INTERDISCIPLINARIDADE

Ao longo do tempo, encontramos uma multiplicidade de estudos que apresentam entendimentos diversos sobre o conceito de interdisciplinaridade (Berger, 1972; Klein, 1986; Macleod, 2016; Mansilla 2010; Pombo, 1994; Repko, 2012; Sá, 2008). Entre esses estudos, encontram-se os que confrontam o conceito de interdisciplinaridade com os conceitos afins de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade (Berger, 1972; Piaget, 1972; Pombo, 1994; Resweber, 1981). Berger (1972) concebe interdisciplinaridade como um

intercâmbio mútuo ou uma integração recíproca entre várias disciplinas, tendo como resultado um enriquecimento para todas. Já multidisciplinaridade remete para a justaposição de disciplinas, às vezes sem relação clara entre elas (Berger, 1972). Esta justaposição de disciplinas impõe-se quando a resolução de um problema requer informação de mais do que uma área do conhecimento, sem que essas áreas sejam alteradas ou enriquecidas por isso. Transdisciplinaridade é entendida como "unificação de disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária de um sector mais ou menos alargado do saber" (Pombo, 2004, p. 38).

Nesta procura do significado do conceito, outros autores invocam a etimologia da palavra, considerando que o prefixo "inter" não indica apenas pluralidade ou justaposição, mas pressupõe um espaço comum de coesão entre saberes diferentes (Gusdorf, 1985; Repko, 2012; Sá, 2008). Assim, é possível admitirem-se três níveis de uma progressiva integração disciplinar (Berger, 1972; Gusdorf, 1985; Pombo, 2004): a pluridisciplinaridade é o extremo mínimo da integração disciplinar, a transdisciplinaridade é o extremo máximo e a interdisciplinaridade é o espaço entre esses dois polos. A transdisciplinaridade corresponde a uma etapa superior das relações disciplinares, que está para além das disciplinas (Pombo, 2004). Seguindo esta autora, poderemos, esquematicamente, considerar diferentes formas de integração disciplinar (Fig. 1).

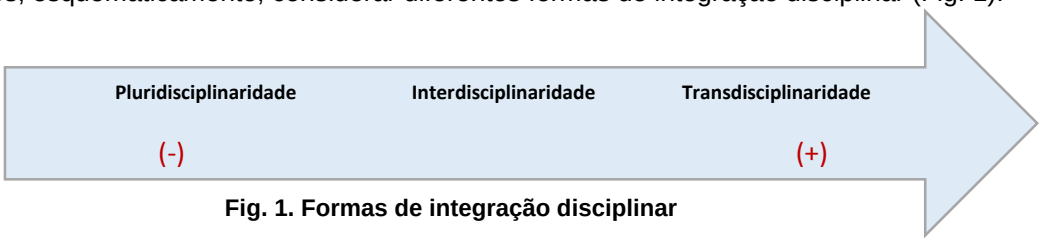


Fig. 1. Formas de integração disciplinar

Em complemento, Berger (1972) assinala que a interação entre duas ou mais disciplinas pode ir desde a simples comunicação das ideias até à integração mútua dos conceitos, da terminologia, da metodologia e da organização da investigação e do ensino correspondentes. Repko (2012) reflete sobre o ato de integrar evocando uma perspetiva utilitária da interdisciplinaridade, apresentando-a como uma integração de conceitos, metodologias e/ou diferentes perspetivas (disciplinares) que se combinam para criar um produto, desenvolver uma explicação ou propor uma solução, que seria inatingível, unicamente por meios disciplinares. Esta perspetiva prática ou funcional de interdisciplinaridade, assumida por Repko (2012), entronca numa das situações ou dinâmicas que conduzem à interdisciplinaridade – a dinâmica social. Isto é, a realidade coloca ao ser humano problemas "que exigem uma resposta que não é possível de encontrar em nenhuma das disciplinas atualmente existentes" (Pimenta, 2013, p. 162). Esta dinâmica também é designada, tal como se exporá a seguir, como interdisciplinaridade orientada para a transformação social (Pimenta, 2013).

Atendendo às ideias expostas, neste estudo assume-se interdisciplinaridade como um compromisso entre disciplinas diferentes, que pode ir desde a comunicação das ideias até à integração de campos epistemológicos e metodológicos. Assume-se, ainda, que o compromisso entre as diferentes disciplinas pode ocorrer não apenas em contextos de educação formal, mas também na relação com contextos de educação não formal (Colet, 2002).

As PI são aquelas que têm subjacentes caraterísticas de interdisciplinaridade. Na secção seguinte, abordam-se aspetos relativos às PI, nomeadamente a sua operacionalização e os impactos em contextos de formação de professores.

3. PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Estudos sobre trabalho prático ou, simplesmente, sobre práticas orientadas para a promoção da interdisciplinaridade, desenvolvidas em contextos educativos, são difíceis de reunir (Pombo, 2006). Na investigação sobre modalidades de PI, esta autora identifica três questões fundamentais: (i) de onde se parte para desenvolver interdisciplinaridade?; (ii) qual é o indutor do trabalho interdisciplinar?; e (iii) como se processa a relação entre as disciplinas? (Pombo, 2006).

Focando o ensino superior, encontram-se experiências pedagógicas que: têm a sua origem nos próprios professores; estão associadas ao ensino das ciências e tecnologias e a metodologias relacionadas com o trabalho de projeto; promovem a aprendizagem baseada na resolução de problemas e no trabalho de pesquisa (Colet, 2002; Macleod, 2016; Mansilla, 2010).

Por ser difícil, com base nestas investigações, categorizar formas de operacionalizar a interdisciplinaridade no campo da formação de professores, decidimos tomar como referência as modalidades de operacionalização definidas por Pombo (2006), para o contexto da investigação (Tabela 1).

Tabela 1. Formas de operacionalização da interdisciplinaridade (Pombo, 2006)

Importação	Consistem na "cooptação", a favor da disciplina "importadora", de conceitos, métodos e instrumentos já provados noutras disciplinas para resolver um problema que interessa à disciplina importadora. Podem até surgir disciplinas de fronteira.
Cruzamento	As que consistem num processo de fecundação recíproca das disciplinas envolvidas para estudar um problema, que não é específico de nenhuma disciplina. As disciplinas podem contaminar-se entre si.
Convergência	Quando a interdisciplinaridade passa "não tanto pela concertação prévia de uma metodologia, mas pelo convite à convergência de perspetivas em torno de um determinado objeto de análise" que pode ser algo que se criou para provocar a interdisciplinaridade. Não implica "modificações estruturais nas disciplinas envolvidas".
Descentração	As que "têm na sua origem a irrupção de problemas impossíveis de reduzir às disciplinas tradicionais" (ex. problemas complexos), querendo-se com isto significar que "não há propriamente uma disciplina que constitua o ponto de partida ou irradiação do problema, ou que seja o ponto de chegada do trabalho interdisciplinar. Há um policentrismo de disciplinas ao serviço do crescimento do conhecimento". Podem surgir novas disciplinas.
Comprometimento	Tem a forma de um esforço conjugado que visa não apenas trocar informações ou confrontar métodos, mas fazer circular um saber, explorar ativamente todas as suas possíveis complementaridades, explorar possibilidades de "polinização cruzada" e cujo objetivo é encontrar "soluções técnicas para a resolução de problemas vastos e difíceis que resistem às contingências históricas em constante evolução".

Outros autores, como Colet (2002) e Verónique (2015), distinguem as PI consoante o grau de relacionamento entre as disciplinas, propondo três modalidades:

- **Interdisciplinaridade relacional**. Representa a primeira etapa após a justaposição pluridisciplinar, ou seja, consiste numa primeira relação entre as disciplinas a fim de elaborar uma rede de conceitos, sem que as disciplinas envolvidas se modifiquem (Colet, 2002). Este tipo de interdisciplinaridade é apontado por outros autores (Verónique, 2015), ocorrendo quando as disciplinas se relacionam a partir de um tema comum e geram a estruturação de saberes disciplinares numa rede de conceitos.
- **Interdisciplinaridade instrumental**. Corresponde à convergência de disciplinas para a resolução de um problema, geralmente por implementação de trabalho de projeto. É também designada por outros autores de "interdisciplinaridade orientada para a transformação" da realidade. Não valoriza se há ou não modificação das disciplinas.
- **Interdisciplinaridade estrutural ou integrada**. Há uma integração das disciplinas, implicando uma modificação da sua estrutura ou do seu próprio repositório. Resultante desta integração, as disciplinas são modificadas para constituir um novo marco de referência concetual e teórico. Implica, por isso, a criação de uma rede de conceitos mais intensa ou complexa entre disciplinas.

Todavia, independentemente do tipo de PI que se adote ou naturalmente se desenvolva, Colet (2002) sublinha que este tipo de práticas pressupõe, por parte dos professores, uma (re)organização de saberes e de trabalho pedagógico, numa perspetiva de colaboração e de partilha da docência em sala de aula, e mesmo de avaliação em conjunto dessas PI, por professores e por estudantes.

Outros autores (por exemplo, Hill, 2014) apontam para o impacto destas práticas na mobilização de competências específicas, tais como a tolerância face à ambiguidade, o conforto com a complexidade e o paradoxo, a abertura a vários pontos de vista, a humildade, a

consciência das próprias crenças, valores e perspetivas, a sensibilidade aos outros, a capacidade de lidar com sistemas complexos de pensamento, a resolução de conflitos, entre outras.

4. METODOLOGIA

Este estudo é uma parcela de uma investigação mais vasta, desenvolvida no âmbito do projeto PRINT. Este projeto tem como propósito compreender de que modo as instituições de ensino superior ligadas à formação de professores perspetivam e concretizam a interdisciplinaridade. Em particular, o projeto foca professores e coordenadores de cursos de formação inicial de professores, estudantes desses cursos e entidades parceiras (museus) que podem favorecer as PI. Neste texto, restringimo-nos aos professores/docentes da formação inicial de professores, com o intuito de conhecer as suas perspetivas e práticas de interdisciplinaridade.

Este estudo adota uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, por permitir alcançar, em extensão e profundidade, o objetivo delineado (Bardin, 2002; Creswell, 2007). A recolha de dados foi feita por inquirição, através da aplicação de um questionário, administrado *online*, (contendo 18 questões, de resposta aberta e resposta fechada, sendo estas últimas prevalentes) e de uma entrevista semiestruturada. Participaram no estudo 70 professores do ensino superior (23 dos quais são simultaneamente coordenadores), de cursos do âmbito da formação de professores, com uma média de idades de 46 anos (média significativa pelo baixo coeficiente de variação, na ordem dos 19%), o que pode significar que são docentes experientes, com pelo menos 20 anos de serviço, em geral. Os professores inquiridos pertencem a 4 universidades portuguesas, 4 universidades brasileiras, 7 institutos politécnicos portugueses e 2 institutos de ensino superior privados. Na entrevista participaram 7 professores de Instituições de Ensino Superior (IES), aqui referenciados por pseudónimos.

A análise de dados, que combinou análise estatística e análise de conteúdo, teve em conta dois temas: (1) Perspetivas de interdisciplinaridade; e (2) Práticas Interdisciplinares (operacionalização e impactos).

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta secção apresentam-se e analisam-se dados relativos a perspetivas e práticas de professores sobre interdisciplinaridade, bem como aos impactos dessas práticas. Para cada categoria de análise é apresentada uma tabela com as respostas e as respetivas frequências relativas acumuladas (f.r.a.). Nessas tabelas, as colunas associadas a "Professores" (P.) correspondem aos dados recolhidos a partir da totalidade dos questionários, enquanto as colunas com o título "Coordenadores" (C.) contêm dados relativos às respostas dos professores que também assumem funções de coordenação dos cursos.

Perspetivas sobre interdisciplinaridade. Os professores que responderam ao questionário foram convidados a mostrar o seu grau de concordância com quatro afirmações (escolhendo um número de 1 a 5, sendo 1 o mínimo e 5 o máximo), no sentido de averiguar as suas perspetivas sobre interdisciplinaridade. Os resultados constam na Tabela 2 onde se apresentam as frequências relativas acumuladas, em percentagem, associadas a cada opção.

Tabela 2. Perspetivas sobre interdisciplinaridade

Afirmação/Definição	f.r.a. (%)									
	1		2		3		4		5	
	P.	C.	P.	C.	P.	C.	P.	C.	P.	C.
a) Refere-se a uma justaposição de disciplinas.	63%	57%	76%	70%	84%	83%	93%	91%	100%	100%
b) Refere-se a qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas, sem que essa associação exija alterações na forma e na organização do ensino e/ou aprendizagem.	47%	48%	66%	57%	81%	70%	93%	91%	100%	100%
c) A que se refere a uma associação entre disciplinas diferentes, implicando um aumento na complexidade de relações, uma maior colaboração e coordenação entre os professores.	1%	0%	11%	9%	31%	35%	69%	74%	100%	100%
d) A que se refere a uma associação entre disciplinas diferentes, implicando a integração de conceitos, de conteúdos, de processos de ensino e de aprendizagem e/ou de metodologias de avaliação.	3%	0%	4%	4%	13%	13%	37%	39%	100%	100%

Os resultados mostram que a maioria dos professores concorda com a última afirmação, ou seja, concebem a interdisciplinaridade como associação entre disciplinas diferentes, implicando a integração de conceitos, de conteúdos, de processos de ensino e de aprendizagem e/ou de metodologias de avaliação, uma vez que apenas 4% associa a essa afirmação níveis de 2 ou 1 e 63% ao nível máximo de 5.

As ideias dos coordenadores sobre esta questão estão muito próximas do global dos professores, particularmente ao nível da alínea referida. Ao darem preferência à alínea d), os professores, tal como os coordenadores, evidenciam reconhecer que interdisciplinaridade não se reporta a uma simples justaposição ou associação de disciplinas, tal como as alíneas a) e b) expressam. Ou seja, ambos os grupos de inquiridos evidenciam distinguir interdisciplinaridade de pluridisciplinaridade, uma vez que as duas primeiras afirmações se aproximam do conceito de pluridisciplinaridade. Assim, pelos resultados obtidos, interdisciplinaridade não é entendida apenas como uma mera justaposição de disciplinas, mas pressupõe uma integração de algo entre disciplinas diferentes.

Os resultados estão também em consonância com a ideia de que, na prática, interdisciplinaridade implica, tal como Pombo (1994) enfatiza, alterações na forma e organização do ensino e aprendizagem face à articulação entre duas ou mais disciplinas, dentro de uma mesma unidade curricular (UC) ou entre UC.

Para além disso, algumas conceções de interdisciplinaridade sugeridas pelos professores, relevam que a interdisciplinaridade pressupõe, particularmente, um ultrapassar de fronteiras epistemológicas entre disciplinas diferentes: “um apagamento de fronteiras epistemológicas existentes entre as disciplinas” (RA), a organização em conjunto do trabalho pedagógico e até a codocência: “Planificação conjunta e implementação de planos de aula com os docentes das diferentes UC, com todos os docentes em simultâneo na mesma sala de aula” (RA).

Estes resultados são reforçados, nas entrevistas, pela voz dos professores. Uma das professoras (Carla) defende que a interdisciplinaridade “implica trabalho cooperativo (…) planeamos em conjunto. É um exercício em conjunto”. Acrescenta-lhe um objetivo, referindo que a “interdisciplinaridade é útil para encontrar soluções para um problema”, pois “uma coisa é ver só um assunto na nossa perspetiva (…) mas se eu vir esse mesmo problema em várias perspetivas, tenho mais competências para o resolver e para criar soluções”. Esta perspetiva da interdisciplinaridade como estratégia de resolução de problemas, onde se congregam diversas pessoas e saberes, é também sublinhada por outra professora“Eu posso ter um problema e o aluno tem de perceber que resolve esse problema se convocar saberes da linguística, da Matemática, e de outras. Eu tenho tentado fazer na escola. Nós temos na escola uma unidade curricular onde tentamos fazer um esforço de trabalho colaborativo de natureza interdisciplinar” (Antónia).

Práticas de Interdisciplinaridade. Com o objetivo de compreender de que forma é que a interdisciplinaridade se concretiza nas suas práticas, os professores, incluindo os coordenadores, pronunciaram-se relativamente às práticas indicadas a seguir. As f.r.a. de cada opção apresentam-se na Tabela 3. Mais uma vez, o grau de concordância com as sete afirmações varia de 1 a 5 (1 o mínimo e 5 o máximo).

Tendo em conta os resultados obtidos, é possível verificar que, relativamente à opção a), 71% dos professores e cerca de 70 % dos coordenadores a consideram como pouco provável de ocorrer nas suas instituições, já que escolhem 1, 2 ou 3 como graus de concordância. De forma oposta, 67% dos professores e 70% dos coordenadores identificaram a possibilidade e), com níveis de concordância de 4 ou 5. Esta prática de interdisciplinaridade é a que foi reconhecida mais vezes com o nível 5 (por 33% dos professores e 30% de coordenadores).

A opção f) reúne praticamente o mesmo número de professores na escolha dos níveis 4 e 5, assim como de coordenadores, comparativamente à opção e). No entanto, apresenta um maior número de níveis de concordância mais baixos. Assim, as respostas dos coordenadores de curso acompanham a tendência de todo o grupo, uma vez que 52% atribuem à prática da alínea a) níveis de concordância 1 ou 2. A prática referida na alínea e) é, também, a que apresenta níveis de concordância mais elevados – 74% para os níveis de concordância 4 ou 5 – neste subgrupo do total de professores.

Estes resultados evidenciam, assim, formas variadas de operacionalizar as PI nas suas instituições, havendo uma tendência predominante por as considerar a partir de um processo de fecundação recíproca entre várias disciplinas, implicando troca de informações ou confronto de métodos, e a circulação de um saber a explorar ativamente pelas disciplinas envolvidas, com a possibilidade de gerar novas ideias e possíveis complementaridades.

Tabela 3. Práticas de Interdisciplinaridade

Afirmação	f.r.a. (%)									
	1		2		3		4		5	
	P.	C.	P.	C.	P.	C.	P.	C.	P.	C.
a) Desenvolvem-se a partir da cooptação, a favor de uma disciplina (a disciplina importadora), de conceitos, métodos e instrumentos já testados e implementados noutras disciplinas.	31%	39%	47%	52%	71%	70%	93%	91%	100%	100%
b) Não há propriamente uma disciplina que constitua o ponto de partida ou o ponto de chegada do trabalho interdisciplinar	21%	22%	33%	39%	59%	65%	86%	87%	100%	100%
c) Desenvolvem-se a partir de um processo de fecundação recíproca entre várias disciplinas, mas sem implicar modificações estruturais nessas disciplinas	13%	13%	36%	48%	63%	78%	90%	100%	100%	100%
d) Desenvolvem-se a partir de um processo de fecundação recíproca entre várias disciplinas, que passa, não tanto por um acordo prévio no uso de uma metodologia, mas sim pelo convite à convergência de perspetivas ou ideias em torno de um determinado objeto de análise, podendo levar a uma organização comum dos processos de ensino e/ou aprendizagem.	7%	4%	21%	13%	40%	35%	84%	83%	100%	100%
e) Desenvolvem-se a partir de um processo de fecundação recíproca entre várias disciplinas, implicando não apenas troca de informações ou confronto de métodos, mas também a circulação de um saber a explorar ativamente pelas disciplinas envolvidas, gerando novas ideias e possíveis complementaridades.	6%	4%	16%	13%	33%	26%	67%	70%	100%	100%
f) Desenvolvem-se a partir de um processo de fecundação recíproca entre várias disciplinas, que independentemente do processo de integração(disciplinar), tem por objetivo gerar múltiplas compreensões sobre um mesmo problema e se possível, encontrar soluções para a sua resolução.	7%	4%	21%	17%	34%	30%	69%	70%	100%	100%
g) Desenvolvem-se a partir do estabelecimento de diálogos e pontes com instituições não académicas, externas, tais como instituições públicas de cariz científico e cultural.	23%	17%	39%	43%	61%	65%	89%	87%	100%	100%

Esta prática é evidenciada pelo relato de um dos professores entrevistados, no qual enfatiza uma prática interdisciplinar onde duas disciplinas se combinaram e conjugaram com vista à geração de novas ideias e produtos: “Na disciplina de *Produção de Materiais Didáticos* foi feita uma articulação com a disciplina *de Educação para Sustentabilidade* prevista no planeamento com os professores, no qual pudemos criar um projeto com os estudantes que contemplou a produção de um material digital voltado para sustentabilidade” (Manuela).

Aqueles professores que optaram pela opção f) encontram consenso com o evidenciado nas entrevistas aos professores: “Interdisciplinaridade é útil para encontrar soluções para um problema” (Antónia).

Outros dados das entrevistas aos professores apontam para práticas do tipo *relacional* (Colet, 2002), evidenciando que nas suas práticas partem normalmente de um indutor, que pode ser um tema, uma imagem ou algo que sirva para iniciar uma reflexão sobre hipóteses de articular áreas disciplinares diferentes: “Nós, nas práticas, partíamos de um indutor que era a tal imagem e depois os alunos tinham de fazer uma reflexão sobre as aulas” (Maria).

Impactos das práticas interdisciplinares. Os professores e coordenadores inquiridos foram convidados, também, a ponderar o impacto das PI nas aprendizagens/competências dos seus estudantes, no ano letivo 2016/2017. Na resposta a cada uma das questões, os professores puderam escolher uma de entre as opções *nunca, às vezes, muitas vezes* e *sempre*, que foram associadas, respetivamente, aos graus 1, 2, 3 e 4. Na Tabela 4 estão apresentadas as diferentes competências, bem como as respetivas f.r.a. para essa escala numérica.

A Tabela 4 revela que os professores admitem, de forma mais consensual, que a competência mais desenvolvida pelos seus estudantes é o *respeito pela opinião do outro*, no âmbito de cada unidade curricular (opinião análoga no subgrupo dos coordenadores de curso). De facto, 97% dos professores admitem ter levado os estudantes a mobilizar essa competência *muitas vezes* ou *sempre*, durante o ano letivo correspondente. Este aspeto é corroborado numa entrevista: “(…) caminhar não sozinho, mas um reportando-se ao outro, para traçar caminhos paralelos que um complete o outro nas diferenças” (Otília).

O desenvolvimento do *espírito colaborativo*, no âmbito de cada unidade curricular, foi também uma das competências que os professores mais indicaram, embora essa opção seja menos generalizada comparativamente à opção referida antes. Essa afirmação é, de resto, aquela que de entre todas gerou mais diversidade em termos do reconhecimento da frequência com que é promovida.

Tabela 4. Impactos das práticas interdisciplinares.

Afirmação/Definição	f.r.a. (%)							
	1		2		3		4	
	P.	C.	P.	C.	P.	C.	P.	C.
a) Espírito colaborativo. [No âmbito de cada Unidade Curricular]	4%	4%	13%	22%	63%	78%	100%	100%
b) Espírito colaborativo. [Em articulação com outras Unidades Curriculares]	6%	0%	40%	48%	89%	91%	100%	100%
c) Abertura a saberes de outras áreas disciplinares. [No âmbito de cada Unidade Curricular]	3%	4%	19%	35%	81%	96%	100%	100%
d) Abertura a saberes de outras áreas disciplinares. [Em articulação com outras Unidades Curriculares]	4%	0%	46%	65%	90%	100%	100%	100%
e) Capacidade de reflexão. [No âmbito de cada Unidade Curricular]	3%	4%	16%	26%	63%	78%	100%	100%
f) Capacidade de reflexão. [Em articulação com outras Unidades Curriculares]	4%	0%	39%	52%	81%	87%	100%	100%
g) Espírito crítico. [No âmbito de cada Unidade Curricular]	1%	4%	13%	17%	71%	87%	100%	100%
h) Espírito crítico. [Em articulação com outras Unidades Curriculares]	4%	0%	39%	48%	87%	96%	100%	100%
i) Capacidade de comunicação. [No âmbito de cada Unidade Curricular]	1%	4%	9%	17%	63%	78%	100%	100%
j) Capacidade de comunicação. [Em articulação com outras Unidades Curriculares]	4%	4%	36%	35%	81%	91%	100%	100%
k) Respeito pela opinião do outro. [No âmbito de cada Unidade Curricular]	1%	4%	3%	4%	53%	74%	100%	100%
l) Respeito pela opinião do outro. [Em articulação com outras Unidades Curriculares]	9%	4%	29%	30%	71%	83%	100%	100%
m) Capacidade de articular ideias, conceitos e processos com outras UC. [No âmbito de cada Unidade Curricular]	3%	4%	17%	22%	77%	91%	100%	100%
n) Capacidade de articular ideias, conceitos e processos com outras UC. [Em articulação com outras Unidades Curriculares]	3%	0%	40%	39%	86%	91%	100%	100%
o) Gosto de arriscar/inovar. [No âmbito de cada Unidade Curricular]	3%	4%	27%	52%	73%	91%	100%	100%
p) Gosto de arriscar/inovar. [Em articulação com outras Unidades Curriculares]	7%	9%	51%	70%	86%	87%	100%	100%
q) Criatividade. [No âmbito de cada Unidade Curricular]	1%	4%	29%	39%	76%	87%	100%	100%
r) Criatividade. [Em articulação com outras Unidades Curriculares]	4%	4%	54%	57%	84%	87%	100%	100%

As competências menos frequentes referem-se à promoção da *criatividade*, do *gosto de arriscar/inovar* e da *abertura a saberes de outras áreas disciplinares*, pois são as competências em que mais de 45% dos professores associam as frequências *nunca* ou *às vezes*. A posição dos coordenadores de curso acompanha, mais uma vez, a tendência do grupo de todos os professores relativamente às competências menos frequentes.

6. CONCLUSÕES

O estudo mostra que os professores e coordenadores de curso inquiridos distinguem interdisciplinaridade de pluridisciplinaridade, associando interdisciplinaridade à ideia de integração de algo entre disciplinas diferentes. Os resultados evidenciam, também, que os professores/coordenadores identificam e desenvolvem práticas orientadas para a promoção de interdisciplinaridade nas suas instituições, em cursos do âmbito da formação de professores. Destacam, principalmente, as PI do tipo relacional e instrumental (Colet, 2002) e as de comprometimento (Pombo, 2006). Quer para uns, quer para outros, tais PI implicam um aumento na complexidade de relações e de cooperação entre eles, defrontando-os não só com processos de criação colaborativa de conhecimento, mas também com a organização conjunta do trabalho pedagógico e até, para alguns, a codocência. Nessa medida, constata-se que, para os inquiridos,

interdisciplinaridade parece implicar não só um trabalho de organização de saberes entre professores de diferentes disciplinas (especialmente de reflexão em conjunto sobre aquilo que se integra entre as disciplinas, porque se integra e qual a relevância dessa integração), mas também uma organização de tarefas, nomeadamente na preparação, implementação e avaliação de PI. Para ambos os grupos, professores e coordenadores, estas práticas permitem aos estudantes mobilizar competências, tais como o respeito pela opinião do outro e o espírito colaborativo, essenciais para a vida em sociedade (EC, 2016).

Em suma, os resultados deste estudo revelam que os professores, assim como os coordenadores de curso em IES, reconhecem a importância da interdisciplinaridade na formação de professores, reconhecimento esse que poderá ser ampliado pela natureza dos cursos onde lecionam (formação de profissionais para o ensino). Com efeito, parece assumir-se que, nos primeiros anos de escolaridade, se encara a interdisciplinaridade como um instrumento didático capaz de dar coerência ao conhecimento que os professores pretendem ensinar aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

Ball, D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of teacher education*, *59*(5), 389-407.

Bardin l. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Berger, G. (1972). Introduction. In CERI, *L´Interdisciplinarité. Problemes d`Enseignement et de recherche dans les Universités* (pp. 21-69). Paris: OCDE.

Colet, N. R. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité: un cadre pour analyser, agir et évaluer*. Bruxelles: De Boeck Université.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage.

EC [European Commission] (2016). *A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels: European Commission. Consultado em novembro, 2018, em https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF.

González, F. J. (2016). *¿El mito de la ciencia interdisciplinar? Obstáculos y propuestas de cooperación entre disciplinas*. Colecione Ensayos Ciencia y Sociedad. Madrid: Ediciones Organización de Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Catarata.

Gusdorf, G. (1985). Réflexions sur l`Interdisciplinarité. *Convivium*, *XXIV*, 128, 19-50.

Hill, R. (2014). *Integrating Insights for Complex Problem Solving: Applications for Interdisciplinary Pedagogy and Water Governance*. Dissertação de Doutoramento. College of Graduate Studies University of Idaho.

Klein, J. T. (1986). The Broad Scope of Interdisciplinarity. In D. E. Chubin, A.L. Porter, F. A. Rossini e T. Connolly (Eds.), *Interdisciplinary Analysis and Research* (pp. 409-424). Maryland: Lomond.

Macleod, M. (2016). What makes interdisciplinarity difficult? Some consequences of domain specificity in interdisciplinary practice. *Synthese*,*195*(2), 697-720.

Mäki, U. (2016). Philosophy of interdisciplinarity. What? Why? How? Special issue on Philosophy of Interdisciplinarity. *European Journal for Philosophy of Science*, *6*(3), 327-342.

Mansilla, V. B. (2010). Learning to synthesize: The development of interdisciplinary understanding. In R. Frodeman, J. T. Klein & C. Mitcham (Eds.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (pp. 288–306). Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1972). L´Epistemologie des relations interdisciplinaires. In CERI, *L´Interdisciplinarité. Problémes d`Enseignement et de recherche dans les Universités* (pp. 131-144). Paris: OCDE.

Pimenta, C. (2013). *Interdisciplinaridade nas ciências sociais*. Porto: Humus Editora.

Pombo, O. (1994). Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In O. Pombo, H. Guimarães & T. Levy (Eds.), *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (pp. 8-23). Lisboa: Texto.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*, Lisboa: Relógio d'Água.

Pombo, O. (2006). Práticas Interdisciplinares. *Sociologias*, *8*(15), 208-249.

Ponte, J. P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), *Educación matemática: teoría, crítica y prática* (pp. 83-98). Barcelona: Graó.

Repko, A. F. (2012). *Interdisciplinary research: Process and theory* (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage.

Resweber, J. P. (1981). *La méthode interdisciplinaire.* Paris: Presses Universitaires de France.

Sá, C. M. (2008). 'Interdisciplinary strategies' in U.S. research universities. *Higher Education*, *55*, 537-552.

Shaughnessy, M., Garcia, N., Selling, S. K., & Ball, D. L. (2016). What Knowledge and Skill Do Mathematics Teacher Educators Need and (How) Can We Support Its Development?. *Preservice Teacher Education*, 813-820.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Turner, S. (2000). What are disciplines? And how is interdisciplinarity different. In N. Stehr & P. Weingart (Eds.), *Practising interdisciplinarity* (pp. 46–65). Toronto: University of Toronto Press.

Verónique J. (2015). *Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPIS): Fiche de Synthese*, Dijon: Éditions Collège Rameau. Consultado em novembro, 2018, em http://canabae.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/document_de_syntheIEURse_epi_vjulien.pdf.

305. EXPERIMENTAR A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR: PERCEÇÃO DOS EDUCADORES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR AO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Elisabete Pinto da Costa[1], Susana Oliveira e Sá[2]

[1]CeiED, Universidade Lusófona do Porto (PORTUGAL),
elisabete.pinto.costa@gmail.com
[2]CIED, Universidade do Minho (PORTUGAL), susanaemiliasa@gmail.com

Resumo

A UNESCO, nos finais da década de noventa do século passado, afirmava que a Educação do século XXI deveria, entre outros objetivos, capacitar para resolver conflitos de forma positiva e inteligente. Neste artigo apresenta-se uma pesquisa no âmbito de uma formação de educadores e professores desde a educação pré-escolar ao 2.º ciclo do ensino básico, sobre a temática mediação de conflitos, realizada em 4 agrupamentos de escolas portuguesas do norte e centro do País. A amostra englobou 74 educadores e professores. A questão de investigação consistiu em indagar a perceção dos educadores e professores sobre a práxis da mediação de conflitos em contexto escolar. O objetivo principal do estudo reportou-se à identificação das aprendizagens e práticas de mediação por parte desses agentes educativos nos seus contextos. Foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com estudo de casos múltiplos. Os dados foram recolhidos a partir de relatórios escritos pelos educadores e professores, no âmbito de uma formação, após a realização um caso real de mediação de conflitos. A análise dos dados foi baseada na análise de conteúdo, permitindo a emergência das categorias de análise, com recurso ao *software* webQDA®. Os resultados apontam no sentido que a mediação funciona em vários contextos escolares e tem efeitos positivos nas relações interpessoais. Servindo de estratégia de ação construtiva em fenómenos perturbadores da relação pedagógica e interpessoal, a mediação também favorece o crescimento intelectual, científico e ético dos participantes.

Palavras-chave: mediação de conflitos, formação de educadores e professores, pesquisa qualitativa.

Abstract

UNESCO, at the end of the 1990s, stated that 21st century education should, among other things, enable conflict resolution in a positive and intelligent way. In this article we present a research in the field of educator and teacher training from pre-school to the 2nd cycle of basic education, on the thematic conflict mediation, carried out in 6 groups of Portuguese schools in the north and center of the country. The sample included 74 educator and teachers. The research question consisted in investigating the educator´s and teachers' perception of the praxis of conflict mediation in a school context. The objective of the study was to identify the learning and mediation practices of these educative agentes in their contexts. A qualitative exploratory study was conducted with multiple case studies. Data were collected from reports written by educators and teachers, within a training, after a real case of conflict mediation. The analysis of the data was based on content analysis, allowing the emergence of the categories of analysis, using webQDA® software. The results point out that mediation works in several school contexts and has positive effects on interpersonal relationships. Serving as a strategy of constructive action in disturbing phenomena of the pedagogical and interpersonal relationship, mediation also favors the intellectual, scientific and ethical growth of the participants.

Keywords: conflict mediation, educator and teacher training, qualitative research.

1. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A necessidade de fomentar a convivência, pela gestão positiva das relações e dos conflitos, tornou-se uma prioridade da escola. Esta questão está espelhada nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, contidos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, mais especificamente no objetivo 4, intitulado "garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa", que estabelece como meta a atingir, até 2030, a aquisição por todos os alunos de conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo, entre outros, através da educação para os direitos humanos, a igualdade de género, a promoção de uma cultura de paz e não-violência, uma cidadania global e a valorização da diversidade cultural. Para "aprender a viver juntos" requer-se a aprendizagem e o exercício de competências relacionais e cívicas. Trata-se de fomentar competências para a vida também invocadas no mais recente relatório da Comissão Europeia (2018), que ressalva a importância de sensibilizar os aprendentes e o pessoal educativo para a importância da aquisição de competências essenciais para a sua relação com a sociedade. Tais competências, definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes, respondem à necessidade de um crescimento inclusivo e sustentável, de coesão social e de desenvolvimento da cultura democrática. Enquadram-se neste contexto as competências como o espírito crítico, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, a capacidade de comunicação e negociação, as capacidades analíticas, a criatividade e as competências interculturais. Estas competências são reconhecidas em todo o espetro das competências essenciais. Assim, lança-se à escola o complexo desafio da busca de novas e eficazes fórmulas de gestão do seu espaço social, relacional e cultural, numa lógica de socialização, de cidadania, de inclusão e de qualidade socioeducativa. Por exemplo, há que pensar como a escola, os educadores, os professores e os alunos estão preparados para trabalhar a convivência, nomeadamente as situações de conflito, presentes ou iminentes, que colocam em questão os modelos e procedimentos tradicionais reguladores, impositivos e punitivos.

Para além das perturbações que se colocam à socialização, que possam ocorrer no espaço escolar, verificam-se, cumulativamente, efeitos negativos ao nível da relação ensino-aprendizagem, afetando o exercício das funções do educador, do professor e do aluno, colocando em causa a eficácia da sala de aula e, em geral, da própria escola (Amado & Freire, 2009). Ora, a missão da escola enquanto espaço de socialização e de regulação social torna-se uma responsabilidade tão valiosa socialmente, quanto exigente educativamente.

As competências sociais e relacionais assumem um papel nuclear na educação e na formação dos jovens. Esta perspetiva está também evidenciada no perfil do estudante à saída da escolaridade obrigatória. É neste contexto que se entende que uma "escola curricularmente inteligente" terá de considerar as constantes mudanças ocorridas na sociedade, bem como os ajustamentos necessários, face a uma população heterogénea (Leite, 2003; Martins & Leite, 2011).

A adaptação e aperfeiçoamento da prática educativa tornou-se uma necessidade, se não uma exigência, do educador e do professor inseridos numa sociedade global em constante mudança. Nessa medida, a formação consiste num meio de renovação de competências que possibilitem trabalhar com todos os alunos de acordo com as suas possibilidades reais. Trata-se de melhor responder aos objetivos da educação inclusiva e gestão da diversidade (Pinto da Costa & Sá, 2018).

A formação contínua, centrada nas problemáticas e projetos da escola, valorizadora de experiências de alunos e de educadores e professores, articulada com a sua qualidade de vida, apresenta potencialidades de melhoria da relação interpessoal e do processo de ensino-aprendizagem e pode refletir-se tanto no melhor aproveitamento escolar dos alunos, como numa superior satisfação dos educadores e professores.

A formação contínua e em contexto assume-se como uma estratégia de interligação entre o conhecimento científico e a prática (Silva, 2000). Esta assume especial relevância, uma vez que possibilita a reflexão acerca de saberes, técnicas e atitudes dos professores (Formosinho, 1991), que desta forma aceitam integrar um processo que permite a recriação da práxis educativa.

A formação contínua em mediação de conflitos em contexto escolar comunga de uma visão construtivista (personalista, contratual, interativa e reflexiva) da formação em geral que,

segundo Nóvoa (1991), parte de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação em contexto, no quadro de uma regulação e incremento das práticas e dos processos de trabalho.

A formação de educadores e professores nesta temática pode inserir-se em projetos de mediação escolar de *alcance amplo* (Pinto da Costa, 2016) ou ministrar-se de forma isolada com o propósito de dotar os agentes educativos de competências nesta área. A investigação tem-se focado, sobretudo, nos efeitos e resultados dos programas de mediação destinados aos alunos e no impacto dos projetos de mediação no clima social da escola. A pesquisa sobre a formação de educadores e de professores como mediadores é um campo por desbravar. Os estudos identificados, de natureza quantitativa ou mista, que recolhem a perspetiva dos professores, incidem nessas mesmas principais dimensões, como por exemplo: Boqué e García (2010), Pulido, Fajardo, Pleguezuelos e Gregorio (2010), Ibarrola-García e Redín (2013), Sobral (2015; 2016), Martins, Machado e Furlanetto (2016), Paula, Durante e Fantacini (2016) e Quinquiolo (2017).

2. METODOLOGIA

A investigação teve como objeto de estudo 4 contextos escolares diferentes, dos quais provinham educadores e professores para a formação em mediação de conflitos. Neste contexto obtivemos 74 narrativas e 63 relatórios críticos de educadores e professores, nomeadamente do 2.º ciclo e da educação pré-escolar, sendo 41 narrativas e 39 relatórios críticos de professores do 2.º ciclo e 33 narrativas e 24 relatórios críticos dos educadores.

A problemática da nossa investigação traduziu-se na questão de pesquisa seguinte: qual a perceção dos educadores e professores acerca da prática da mediação, após uma formação especializada, em contexto escolar?

O objetivo geral deste estudo consistiu em identificar as aprendizagens e práticas de mediação de conflitos adquiridas e experienciadas pelos educadores e professores. Para proceder à investigação elencaram-se os seguintes objetivos específicos:

i) compreender se a mediação tem aplicabilidade nos diversos contextos escolares;
ii) verificar a articulação da mediação com a realidade escolar;
iii) indagar se os educadores e professores praticam mediação;
iv) perceber quais os elementos mais evidenciados da prática da mediação;
v) identificar os efeitos e os resultados da prática da mediação nos contextos reais;
vi) reconhecer aspetos positivos e aspetos negativos da prática da mediação.

A metodologia de pesquisa foi selecionada em função da necessidade de desocultar as especificidades das perceções dos educadores e professores das diferentes escolas quanto ao fenómeno em estudo. Assim, optou-se por uma investigação de cariz qualitativo de caráter exploratório, com estudo de casos múltiplos (em função da realidade pessoal e situacional de cada participante na pesquisa).

Ora, atendendo aos objetivos e à questão de pesquisa, confirmou-se a opção pela investigação de natureza qualitativa, pois “os métodos qualitativos não podem ser encarados como independentes do processo de investigação e da questão a estudar” (Flick, 2005, p. 19).

No estudo de casos múltiplos, como aqueles que aqui se apresentam, os casos constituem-se sub-casos dentro do caso holístico (Duarte, 2008) e são casos que podem ajudar a reforçar as descobertas de todo o estudo, uma vez que os casos múltiplos podem ser escolhidos como replicações de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses (Yin, 2003).

Nesta pesquisa, um dos autores é um dos investigadores, coordenador do programa de formação e membro da equipa formadora. Parte substancial do tempo do investigador qualitativo é investido no ambiente natural de estudo, em contacto, tão próximo quanto possível, com os participantes (Merriam, 1998), assumindo-se que “a subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2005). Em todo o caso, a subjetividade encontra-se rigorosamente resguardada na cientificidade incutida ao desenvolvimento da investigação.

A nossa pesquisa apresenta um *design* unificado para os 4 contextos escolares, onde pertencem os 74 educadores e professores. Trabalhou-se com os seguintes atributos dos sujeitos participantes (educador/professor-mediador): sexo, nível de ensino e região do país; e

com os seguintes atributos dos sujeitos envolvidos (aluno-mediado): idade e ciclo de ensino. As variáveis do estudo foram as Narrativas de Atividade (doravante designadas por N) e os Relatórios de Reflexão Crítica (doravante designados por R), ambos elaborados pelos educadores e professores. Nestes documentos deu-se atenção às unidades de referências como unidades que podem ser a frase ou o conjunto de palavras que façam sentido e tenham significado (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

Como procedimento, foi solicitado aos educadores e professores dois documentos: a) uma Narrativa de Atividade sobre a) uma experimentação de uma mediação em contexto real (apresentado oralmente na última sessão de formação e enviado, posteriormente, em documento escrito para a coordenadora da formação/investigadora); b) um Relatório de Reflexão Crítica sobre a formação (entregue trinta dias após o fim da formação). Os instrumentos foram enviados *online*. Obteve-se a anuência para o uso dos dados em estudos científicos e garantiu-se a confidencialidade. Assim, para assegurar o sigilo dos contextos estudados e o anonimato dos participantes procedeu-se à sua codificação. As Narrativas foram designadas de N1 a N74, os Relatórios identificados de R1 a R63, aos alunos mediados foi solicitado atribuir um nome fictício e os agrupamentos de escolas foram designados de A1 a A4.

A formação decorreu entre os meses de outubro e abril do ano letivo 2017/2018, na modalidade de Oficina de Formação, com uma carga horária de 25 horas a 30 horas presenciais e 25 horas a 30 horas de trabalho autónomo, em horário pós-laboral. As formações estavam creditadas pelo órgão competente, foram dinamizadas em parceira com centros de formação contínua de educadores e professores e foram solicitadas pelas escolas, após diagnosticadas as suas necessidades. Estas ações formativas enquadraram-se nos projetos escolares delineados para dar prossecução às diretrizes da política pública do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, apresentado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, e integrado no Eixo 4: Qualidade e inovação do sistema de educação e formação do Programa Operacional Capital Humano (POCH). As Oficinas de Formação, realizadas na zona centro e norte de Portugal, foram ministradas por quatro formadoras, especialistas em mediação e com experiência de formação em diferentes ciclos de ensino e de adultos.

Como técnica de recolha de dados, privilegiou-se a Narrativa escrita e como técnica de análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo dos documentos. Numa fase inicial considerou-se os resultados por agrupamentos de escolas. Posteriormente, e sempre que possível, visando a comparação e triangulação dos dados, procedeu-se à análise comparada entre os resultados obtidos por agrupamentos de escolas.

Tendo em conta os objetivos do estudo, procurou-se realizar uma descrição pormenorizada e rigorosa, de forma a garantir a validação/credibilidade do estudo qualitativo (Amado, Costa & Crusoé, 2013). Considerou-se a "necessidade de estabelecer algumas estratégias. Entre elas, destacamos a triangulação das várias fontes recolhidas, ou seja, olhar para o mesmo fenómeno de diferentes ângulos" (Sá & Costa, 2016, p. 9); optou-se ainda por privilegiar a triangulação de dados – modalidade que comprova se as informações recolhidas são confirmadas por outra fonte (teórica) e recorreu-se à transparência de todo o processo que garante o mérito, a credibilidade e a confiabilidade da investigação (Souza, Costa & Souza, 2015, p. 151).

Recorrendo ao software webQDA®, incluíram-se os dados (das "Narrativas de Atividade" e dos Relatórios de Reflexão Crítica) nas fontes internas. Questionaram-se as 20 palavras mais frequentes, condicionadas a um mínimo de 7 letras. Verificou-se que as palavras mais referidas foram: Formação (190), Contexto (152), Mediação (151), Conflito (147), seguidas de Mediador (131), Mediado (125), Colegas (91) e Melhoria (89). Confirmou-se, desta forma, a dimensão da nossa análise: Formação em Contexto, bem como os três vértices sobre os quais assentava o programa e os objetivos da Formação: Mediação, como metodologia de intervenção socioeducativa; a ação transformadora do Mediador, numa perspetiva de Melhoria dos sujeitos (Mediados) e do Contexto, com o intuito de sensibilizar para a disseminação da formação das competências pelos Colegas – Educadores/Professores e para o maior envolvimento dos Colegas – Alunos.

Havia uma clara consciência das características próprias de cada comunidade educativa e o número reduzido de estudos sobre esta vertente do tema. Assim, importava a criação de uma matriz de coerência interna, que proporcionasse uma análise homogénea e visasse três objetivos:

(a) não perder de vista os objetivos e questão de pesquisa;

(b) permitir uma triangulação e comparação entre os vários *corpus* de dados;

(c) possibilitar a comparação entre contextos.

A matriz então criada demonstrou-se facilitadora destes objetivos e está reproduzida na tabela 1.

Tabela 1. Coerência interna da investigação para a Dimensão "Formação em Contexto"

Questão de Pesquisa	Objetivos de Investigação	*Corpus* de dados	Tipo de Análise	Observações/ expectativas
Qual a perceção dos educadores e professores acerca da prática da mediação, após uma formação especializada, em contexto escolar?	Compreender se a mediação tem aplicabilidade nos diversos contextos escolares; Verificar a articulação da mediação com a realidade escolar; Indagar se educadores e professores praticam mediação; Perceber quais os elementos mais evidenciados da prática da mediação; Identificar os efeitos/resultados da prática da mediação nos contextos reais; Reconhecer aspetos positivos e aspetos negativos da prática da mediação.	Narrativas de atividade Relatórios de reflexão crítica	Análise de conteúdo	Pretende-se comparar os dados das Narrativas dos educadores e professores e correlacioná-los com os dados dos Relatórios de Reflexão Crítica e os resultados alcançados.

Tendo principiado com uma "leitura flutuante" (Bardin, 2015), a fim de estabelecer um primeiro contacto com os documentos, seguiram-se posteriores leituras – dada a riqueza e extensão do *corpus* analisado. Após esta fase, começaram a emergir as categorias, de forma indutiva, conforme os objetivos pré-estabelecidos, o quadro teórico e o resultado da leitura das Narrativas e Relatórios. Tendo sido possível a sua replicação pelos agrupamentos de escolas, encontraram-se 9 categorias: Tipo de Conflitos; Características do Mediador; Habilidades do Mediador; Dinâmica do Processo de Mediação; Resultados; Aspetos Positivos; Aspetos Negativos; Expetativas; Propostas.

De seguida procedeu-se à codificação, onde construímos a árvore de categorias e subcategorias, tal como se apresenta na tabela 2.

Tabela 2. Categorias e Subcategorias da Dimensão "Formação em Contexto em Mediação em Conflitos

Categorias	Subcategorias		
Tipos de Conflitos	Como tomaram contacto com o conflito Quem propôs a resolução do conflito		
	Que conflitos foram mediados	De relacionamento	Agressão física Agressão verbal Humilhações, ofensas, difamação…
		De interesses e necessidades Normativos De atividades Culturais	
Habilidades do Mediador	Uso de técnicas	Escuta ativa – (mostrar interesse, clarificar, parafrasear, fazer eco, resumir) Questionamento – (perguntas abertas, fechadas, circulares, cruzadas, reflexivas…) Linguagem branqueadora Empatia Assertividade Regulador da comunicação Parteiro das soluções – (auxiliar na criação de opções e na escolha de uma solução mutuamente satisfatória)	
Características do Mediador	Neutralidade Imparcialidade Competência Confidencialidade		
Dinâmica do processo de mediação	Desenvolvimento da pré-mediação	Criar confiança na mediação Predisposição para a colaboração Voluntariedade Informação sobre mediação Informação sobre o papel do mediador Regras: Confidencialidade, Imparcialidade Anuência Cuidado com os procedimentos da pré-mediação Cuidado com os procedimentos da mediação	
	Desenvolvimento da mediação (investigar e administrar o conflito).	Estratégias principais	Posições, interesses e necessidades
		Técnicas	Escuta ativa Regulação da comunicação Promoção da reflexão Promoção da responsabilidade Método FSNS (factos, sentimentos, necessidades e soluções) Questões abertas, fechadas, cruzadas, circulares Negociação (proposta de soluções a analisar, avaliação das soluções) Aceitação de uma solução (mutuamente satisfatória) Compromisso (acordo) Follow up (avaliação do cumprimento do compromisso)
		Modelos de mediação: resolutivo / transformativo	
Resultados	Resolução / transformação do conflito Aprendizagens de habilidades relacionais Melhoria da convivência		
Aspetos Positivos	O que satisfez mais enquanto mediador e na mediação O que o satisfez mais em relação aos envolvidos O que o satisfez mais quanto à resolução do conflito mediado		
Aspetos Negativos	Fragilidades Constrangimentos		
Expetativas	O que se pretende / deseja com a mediação (como cultura de escola).		
Propostas	Propostas para o melhor funcionamento da mediação		

3. RESULTADOS

Cumpridas as etapas anteriores, avançou-se no questionamento dos dados para dar resposta à questão de investigação, obtendo as respetivas matrizes de questionamento facilitadas pelo *software* webQDA®. Questionaram-se os dados relativamente ao número de referências por categoria e por agrupamento de escolas. Os resultados obtidos encontram-se registados na tabela 3.

Tabela 3. Referências por categoria e por agrupamento de escolas e por categoria

Categorias	A1	A2	A3	A4
Tipo de conflitos	35	45	79	46
Habilidades do Mediador	5	6	5	7
Característias do Mediador	123	213	127	139
Dinâmica do processo de mediação	10	9	15	14
Resultados	51	63	67	71
Aspetos positivos	6	5	7	7
Aspetos negativos	5	6	6	5
Expetativas	8	7	3	9
Propostas	4	5	7	9

A partir da análise dos dados da tabela 3, concluiu-se que a categoria mais referenciada, por agrupamento de escolas, quer nas Narrativas quer nos Relatórios, foi "Características do Mediador" seguida das categorias "Resultados", "Tipo de Conflitos" e, por fim, "Dinâmica do Processo de Mediação". Estas categorias foram selecionadas para uma análise mais aprofundada. Verificou-se, assim, que nas reflexões pessoais, os educadores e professores centraram-se nas características do mediador e não na dinâmica do processo de mediação, na interpretação do conflito e na sua resolução.

Obteve-se no total dos 74 formandos, 602 referências na categoria "Caraterística do Mediador", 252 referências na categoria "Resultados", 48 na "Dinâmica do Processo de Mediação", 339 na categoria "Resultados" e 205 na categoria "Tipo de Conflitos". Desta forma, constatou-se que os educadores e professores foram sobretudo muito reflexivos quanto à sua missão como mediadores.

Uma vez feita a análise dos resultados por categoria e por agrupamento de escolas, propôs-se levar a cabo uma análise mais avançada, porquanto optou-se por apresentar os resultados do questionamento entre categorias considerando todos os educadores e professores e agrupamentos como um grupo só.

Questionando a categoria "Tipo de Conflitos" em função da categoria "Resultados" (gráfico 1), verificou-se que o educador/professor-mediador tomou contacto direto com a situação de conflito e foi quem propôs o processo de mediação (31 unidades de referência), tentando a sua resolução, como se constatou das seguintes narrativas*: "vi que os dois alunos estavam a lutar no campo de futebol" (N2); "os dois alunos esmurravam-se no recreio" (N3)*. É de salientar que quando se tratava de conflitos em atividades na sala de aula, os educadores e professores apontaram apenas 2 referências sobre a resolução, como exemplo: "*deram um aperto de mão e foram para o recreio brincar" (N7)*; *"Elas reconheceram o erro, deram um beijo e foram para o recreio" (N31)*.

A partir deste gráfico concluiu-se que "Quem tomou contacto com o conflito e propôs a sua mediação" resolveu-o levando os intervenientes à reflexão (17 unidades de referência): *"desde que se sujeitaram ao processo de mediação, o conflito ficou sanado, a partir da compreensão de ambas as partes" (R28*). Visou-se o desenvolvimento de "Aprendizagens ao nível das habilidades relacionais" no contexto dos conflitos "De atividades" (3 unidades de referência*): "vais passar a respeitar a tua colega nessa situação ..." (N7*).

Gráfico 1. Conflitos *versus* Resultados

Notou-se uma "Melhoria na convivência" aquando da gestão de conflitos "De atividades" nos Conflitos "De relacionamento" e, sobretudo nos "Conflitos que foram mediados" (5 unidades de referência): *"verifiquei que após refletirem os alunos adotaram outra atitude, logo mesmo na semana a seguir no Follow up" (R15)*.

Analisado o "Tipo de Conflitos", abordados e mediados, verificou-se que na sua grande maioria foram Agressões Físicas (11 unidades de referência), seguido de Agressões Verbais (10 unidades de referência) e, por fim, Estragos Materiais (10 unidades de referência).

Analisando também as situações de conflitos nos dois ciclos de escolaridade, destacou-se o 1.º ciclo (186 unidades de referência), seguindo-se a educação pré-escolar (19 unidades de referência). Os educadores referiram não se denotarem este tipo de episódios no seu contexto, confundindo ainda a violência e a indisciplina com o conflito.

Analisando os "Resultados" de "Tipos de Conflitos" com "Dinâmicas de Mediação" (gráfico 2), concluiu-se que os educadores e professores usaram o modelo de mediação resolutivo. Na categoria "Dinâmica do Processo da Mediação" (480 unidades de referência), houve o cuidado de tentar granjear no início da pré-mediação a disposição para o processo (48 unidades de referência): *"Vocês concordam que iniciaremos um diálogo do seguinte modo?" (N5)*, de praticar a "Escuta Ativa" (41 unidades de referência): *"Apesar de eu ser vossa professora quero que saibam que estou aqui para ouvir os dois da mesma maneira, sem fazer julgamentos prévios" (N31)*; de regular a comunicação (48 unidades de referência): *"Agora falaste tu 4 min, tens de dar a palavra ao teu colega em igual tempo, vamos ouvir o que ele tem a dizer" (N11)*; de fomentar a Reflexão (48 unidades de referência): *"agora coloca-te no lugar do teu colega, e se fosses tu a ouvir chamar-te isso, o que sentias?" (N29)*; promover a responsabilidade (21 unidades de referência): *"Achas bem ir jogar futebol com o telemóvel no bolso de trás das calças, ou até melhor dizendo, achas bem trazer um telemóvel desses, tão caro, para a escola?" (N7)*; de aplicar o Método FSNS (factos, sentimentos, necessidades e soluções) (19 unidades de referência): *"o que sentiste?" (N23)*; utilizando vários "tipos de questões", a saber questões abertas, fechadas, cruzadas, circulares (26 unidades de referência): *"Não nos estamos a entender assim deste modo, vamos lá recapitular" (N23)*; apostando na "Negociação" (proposta de soluções a analisar (48 unidades de referência): *"O que sugeririas para resolver o problema?" (N19)*; com vista à "Aceitação de uma Solução" (mutuamente satisfatória) (48 unidades de referência): *"aceitas a solução proposta pelo teu colega ou queres sugerir algo mais?" (N3)*; e a um efetivo "Compromisso" (acordo) (48 unidades de referência): *"vamos então escrever o acordo aqui nesta folha em que todos os três assinamos" (N1)*; sem esquecer a importância do "Follow up" (avaliação do cumprimento do compromisso) (37 unidades de referência): *"a partir de hoje quero que venham os dois ter comigo aqui todas as 4f para conversarmos sobre esta estratégia…"(N7)*.

Da leitura do gráfico 2, questionámos ainda os dados da "Dinâmica do Processo da Mediação" em função do "Tipo de conflitos". Como resultado dessa análise verificámos existir uma correlação entre o Tipo de questões sobre os Conflitos de "Relacionamento" (75%), entre a identificação dos "Interesses" de cada mediado aquando da "Regulação da Comunicação" (27%) e, sobretudo, entre a "Aceitação de uma Solução" quando os "Conflitos foram mediados" (100%), verificando-se ainda ausência de correlação com Conflitos "Normativos". Constatou-se ainda a existência de correlação, ainda que de menor grau, entre "A promoção da reflexão" e "Quem tomou contacto com o conflito" (10%), embora mais evidenciada nas mediações como os alunos do 2º ciclo (10%), sendo (1% no pré escolar, 5% no 1.º ciclo e 4% no 2.º Ciclo).

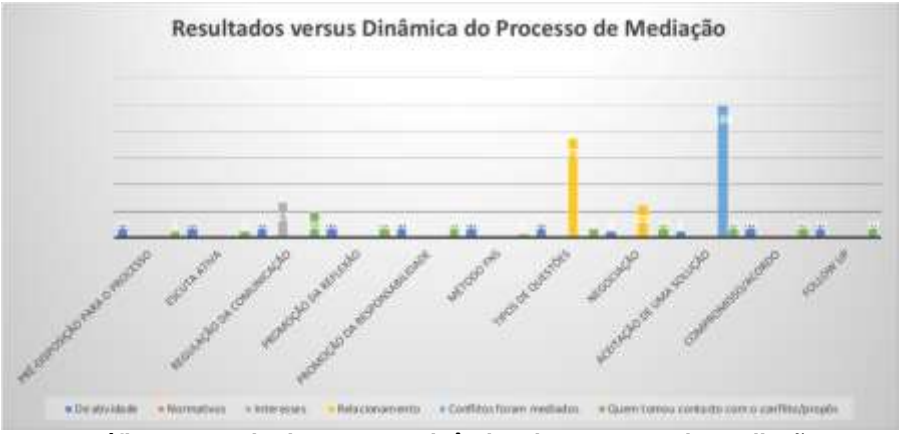


Gráfico 2. Resultados *versus* Dinâmica do Processo de Mediação

Ao questionarmos os dados acerca das "Características do Mediador" e quais os "Aspetos Positivos" ou "Aspetos Negativos", obtivemos o gráfico 3.

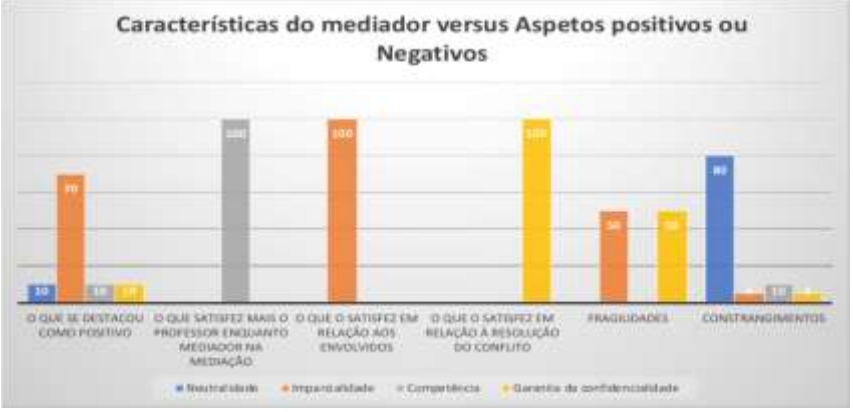


Gráfico 3. Características do Mediador *versus* Aspetos Positivos e/ou Negativos

Constatou-se que a "Imparcialidade" foi destacada como "Aspeto positivo", sobretudo pelos professores do 1.º ciclo (23 unidades de referência); *"ser imparcial é importante para que os alunos se sintam confiantes" (R41).*

Por sua vez, "O que satisfez mais o educador/professor enquanto mediador" na realização mediação foi a "Competência" (100%) (10 unidades de referência): *"o mais importante neste processo é sermos isentos de ideias pré-concebidas em relação a este ou aquele aluno, eles estão connosco, eles são iguais, há que ser profissional" (R39).* Já no que se refere ao "que satisfez o mediador em relação aos envolvidos" foi o facto de ter conseguido ser imparcial (100%) e haver garantia da confidencialidade (9 unidades de referência): *"as minhas alunas verificaram que eu não fui a favor de uma, nem de outra, tratei-as de igual modo e ao mesmo tempo elas sabiam que aquele assunto ia ficar registado naquele papel e guardado ali, ninguém mais iria saber do que se passou – esta confidencialidade deu-lhes segurança" (R71).*

Quanto às "Caraterística do Mediador" por "Aspetos Positivos", os educadores e professores foram unânimes ao referenciar a "Neutralidade" nas seguintes vertentes: a) satisfação na mediação (71 unidades de referências); b) satisfação como mediador (21 unidades de referências); c) satisfação em relação à participação dos envolvidos (37 unidades de referências); e d) satisfação quanto à resolução do conflito (74 unidades de referências). Apontam-se três exemplos: *"ser neutro é fundamental para o processo" (N2); "O facto de usar a neutralidade facilita a mediação" (N32); "se os alunos não nos conhecerem facilita o processo de mediação" (R11)*. A "Confidencialidade" destaca-se como "Aspeto Positivo" (100%) na "Satisfação na Mediação" (31 unidades de referência), como se observa dos exemplos seguintes: *"há mais confiança nos alunos envolvidos se confiarem no mediador" (N24), "se previamente for dito aos alunos que há sigilo, eles sentem-se muito mais à vontade" (R74).*

Quanto às "Caraterísticas do Mediador" por "Aspetos Negativos", a "Neutralidade" destaca-se, novamente, em termos de "Fragilidades" (80%) (2 unidades de referência) e de

"Constrangimentos" (9 unidades de referências). As "Fragilidades" assumem-se em relação à separação de papéis e às estratégias do processo de mediação: *"há dificuldade em ser mediador e ser professor dos alunos em causa" (R11); "estava tão obcecada com as fases da mediação que me esqueci de elaborar o contrato de acordo" (R9); "tive de olhar para a cábula para me relembrar da sequência das estratégias" (R23); "será que no futuro me irei lembrar de ser isento?" (R23)*. A "Imparcialidade" foi também apontada entre as "Fragilidades" (2 unidades de referência), na medida em que a ação do professor-mediador pode ser pressionada tanto pelo conhecimento das realidades dos alunos como pela inevitabilidade do adulto dar soluções: *"Mas não achas que estás a ser reincidente?" (N34); "Eu conheço os dois…" (N1); "confesso que tive de dar uma ajuda a encontrarem uma solução que conviesse às duas, porque eu conheço-as" (R9)*. A "Imparcialidade" surgiu também como "Constrangimento" (3 unidades de referência), como por exemplo: *"O meu problema será um dia que esteja envolvido no problema" (R7)*.

Relativamente às "Habilidades do Mediador" e à "Dinâmica do Processo de Mediação" verificámos que os educadores e professores enquadraram as estratégias e as técnicas de mediação no modelo resolutivo: *"Consegui resolver os conflitos que surgiram com os alunos e senti-me segura, por isso aprendi e achei o processo de mediação muito útil" (R1)*.

Outros resultados do nosso questionamento entre as categorias analisadas revelaram não ter existido correlação entre o "Género do Mediador" quanto aos "Resultados", aos "Aspetos Positivos" e aos "Aspetos Negativos". Também não existiu correlação entre a "Idade do Mediador" em relação aos "Resultados" da mediação, dentro do mesmo ciclo de ensino.

Em termos de "Expetativas" quanto à prática da mediação a desenvolver na escola, a análise dos dados recolhidos dos 74 educadores e professores demonstrou uma posição unânime. Assim, estes consideraram a mediação como um meio para; a) facilitar o diálogo educador/professor-aluno e aluno-aluno; b) melhorar o ensino-aprendizagem de modo mais harmonioso, num ambiente de compreensão e respeito mútuo; c) contribuir para redução do abandono e do insucesso escolar, como se denota nesta narrativa em particular: *"Não havendo conflito, o ambiente quer na sala de aula quer fora da sala de aula decorreria muito mais harmoniosamente proporcionando abertura para a implementação de outros trabalhos no contexto de ensino-aprendizagem" (R37)*. Contudo, identificaram-se narrativas que demonstraram que a mudança cultural e profissional é um desafio estruturante: *"Há variáveis que teremos de retirar do ambiente da escola, nomeadamente a indisciplina, para que possamos trabalhar outras variáveis, por exemplo o insucesso, o abandono, o cumprimento dos programas afincadamente, porque foi para isso que nos preparamos pedagogicamente" (R31)*. Ou seja, ainda perdura a ideia que o conflito deve ser reprimido ou evitado, quando os conflitos são inevitáveis nas relações interpessoais e importa aproveitá-los como oportunidades de aprendizagem de habilidades relacionais e de crescimento.

As "Propostas" sugeridas pelos educadores e professores em relação à mediação foram em dois sentidos: a nível macro: i) pela melhoria do funcionamento da mediação na escola; ii) pela sensibilização da comunidade educativa para a criação de gabinetes de mediação; iii) pela formação especializada em mediação por todos os educadores e professores; e a nível meso: pela adoção de políticas educacionais coerentes com a mediação. A este propósito apontam-se as seguintes narrativas: *"Era fundamental existirem colegas, com formação específica na área da mediação de conflitos, isentos das nossas aulas, membros de um gabinete na escola para o efeito, a fim de proporcionarem a mediação neutra e eficaz, apoiando-nos no background pedagógico" (R21); "Um gabinete de mediação nas escolas, derivado de políticas governamentais, seria uma mais-valia para apoiar os educadores e professores no seu dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem" (R71)*.

4. CONCLUSÕES

Os objetivos que procuramos prosseguir foram cumpridos pelos resultados do estudo. Ora, a mediação teve aplicabilidade em contexto escolar, nos ciclos de ensino abrangidos na pesquisa, isto é: desde a educação pré-escolar até ao 2.º ciclo (objetivo i). Os participantes do estudo confirmaram a oportunidade e a necessidade da mediação nos seus contextos, bem como atestaram ter praticado mediação. Desta forma, possibilitou-se ao educador/professor assumir um papel central na convivência. Aliás, esta realidade encontra-se reforçada nas propostas sobre todos os educadores e professores terem formação em mediação de conflitos e criarem-se gabinetes de mediação na escola que permitam a gestão das relações interpessoais e dos conflitos, de modo a potenciar um ambiente harmonioso no espaço escolar (objetivos i, ii e iii).

No que se refere aos elementos mais evidenciados na prática da mediação, estes foram sem dúvida, a neutralidade e a confidencialidade. Estas caraterísticas, consideradas também habilidades e requisitos da mediação, foram destacadas positivamente, uma vez que foram aquelas que mais satisfizeram os educadores/professores enquanto mediadores e proporcionaram melhor satisfação dos mediados, em prol dos resultados obtidos. Nestes elementos reside o potencial de educação pela auto-moralização, em vez da hetero-moralização focada na figura do educador/professor, que se sente pouco escutado e eficaz com este último tipo de abordagem. Por isso mesmo, esta estratégia também gerou mais constrangimentos e mais fragilidades junto dos educadores e professores, porque, apesar da formação, estes reconheceram que esta estratégia é de difícil aplicação em função de hábitos antigos, das tarefas que aumentam consecutivamente, do tradicional papel pedagógico, ainda preso ao paradigma da instrução, e a uma relação distante face às questões sociais que lhe ocupam muito tempo e perturbam as inter-relações educador/professor-aluno (objetivos iv e vi).

Embora o modelo de mediação evidenciado nas práticas dos educadores/professores seja o modelo resolutivo, não deixou de haver o cuidado de trabalhar a reflexão e a responsabilidade e de atender aos interesses e emoções/sentimentos. No geral, a mediação terminou com acordo, que fora cumprido, e com melhoria dos relacionamentos. Estes resultados proporcionam otimismo nos educadores e professores que afirmam a necessidade de contextos educativos harmoniosos. Em todo o caso, ainda se verificou dificuldade em distinguir conflito, indisciplina e violência (sobretudo junto dos educadores e professores do 1.º ciclo) (objetivo v).

Em suma, a partir da análise dos resultados e no sentido de dar resposta à nossa questão de investigação, "Qual a perceção dos educadores e professores acerca da prática da mediação, após uma formação especializada, em contexto escolar?", concluímos que a formação em mediação em contexto teve sucesso, uma vez que se registou um impacto positivo do processo formativo no desenvolvimento pessoal e profissional, não obstante se demonstrar desafiante quanto à consolidação das aprendizagens da sua práxis. Consequentemente, importa não só generalizar, mas, sobretudo, consolidar a formação contínua e em contexto dos educadores e professores, de modo a incrementar as suas capacidade e competências, adaptando-as ao seu contexto, e assim permitir-lhes responder melhor aos desafios colocados pelos documentos internacionais e nacionais resultantes das exigências deste século.

REFERÊNCIAS

Amado, J., & Costa, J.P., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (301-352). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola - Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.

Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Boqué, M. C., & García, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *REIFOP*, *13*(3), 87-94.

Conselho da União (2018). Recomendação sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Dossiê interinstitucional: 2018/0008 (NLE). Acedido em https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN

Delory-Momberger, C. (2012). *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal-RN: EDUFRN.

Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. *Revista Lusófona de Educação*, *11*, 113-132.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In J. Tavares, J. Moreira & R. Oliveira (Eds), *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ibarrola-García, S., & Iriarte Redín, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *17*(1), 367-384.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Martins, A., Machado, C., & Furlanetto, E. (2016). Mediação de Conflitos em Escolas: Entre Normas e Percepções docentes. *Cadernos de Pesquisa*, *46*(161), 566-592.

Martins, F., & Leite, C. (2011). O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores. *Indagatio Didactica*, *3*(1) 80-94.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nações Unidas (2015). Transformar o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (A/70/L.1). Acedido em http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares, J. Moreira & R. Oliveira (Eds), *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Paula, A., Durante, V., & Fantacini, R. (2016), A importância do papel do professor mediador diante dos conflitos no cotidiano escolar. *Educação, Bataquaresmaais*, *6*(1), 53-68.

Pinto da Costa, E., & Sá, S. (2018). Teacher Narratives on the Practice of Conflict Mediation. In A. Costa, L. Reis & A. Moreira (Eds), *Computer Supported Qualitative Research – New Trends on Qualitative Research* (pp. 156- 169). Springer Nature: Switzerland.

Pinto da Costa, E. (2016). *Mediação de Conflitos: Construção de um Projeto de Melhoria de Escola*. Tese de Doutoramento (não publicada), ULHT, Lisboa, Portugal.

Pulido, R., Fajardo, T., Pleguezuelos, L., & Gregorio, R. (2010), La mediación escolar en la comunidad de Madrid: Análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES "Las Américas" de Parla. *Revista de Mediación*, *3*(6), 32-43.

Quinquiolo, N. (2017), O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da educação infantil. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU*, *10*, 1(18), 116-125.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março.

Sá, S. O., & Costa, A. P. (2016). Critérios de Qualidade de um Estudo Qualitativo (Carta Editorial). *Revista Eixo*, *5*(3), 9-12.

Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, *21*(72), 89-109.

Sobral, C. (2016). Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância, *ESTREIADIALOGOS*, *1*, 40-54.

Sobral, C. M. S. (2015). A mediação de conflitos na educação de infância. In A. Loss, A. P. Caetano & J. P. Ponte (Eds), *Formação de professores no Brasil e em Portugal – Pesquisas, debates e práticas* (pp. 211-225). Curitiba: Appris.

Souza, N. de, Costa, A. P., & Souza, F. de (2015). Desafio e inovação do estudo de caso com apoio das tecnologias (Vol. 2). In F. de Souza, D. de Souza & A. P. Costa (Orgs.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (pp. 143-162). Aveiro: Ludomedia.

Yin, R. K. (2003). *Case studies research: design and methods* (3ª ed). Thousands Oaks: Sage.

14. GÉNERO, SEXUALIDADES E INTERDISCIPLINARIDADE

263. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS CURSOS DE ENGENHARIA NO BRASIL

Silvana Mendes Cordeiro[1], Luciana Santos Lenoir[2]

[1]*Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros (BRASIL),*
prof.silvanamendes@gmail.com
[2]*Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros (BRASIL),*
lucianalenoir74@gmail.com

Resumo

Numa conjuntura social composta de sistemas multifacetados, como é o caso brasileiro, verificou-se uma demanda crescente por ações afirmativas na esfera educacional tendo em vista a inclusão de populações e grupos que foram, historicamente, sub-representados. Trata-se da reafirmação de direitos pleiteada pelos movimentos sociais, especialmente o feminista e o negro, por intermédio da elaboração de políticas destinadas à inclusão social e adotadas mediante princípios democráticos. Diante de tais considerações, revelou-se a demanda pela reestruturação de políticas públicas educacionais tendo em vista atingir a equidade de gênero. No que se refere ao ensino superior, observa-se que nas últimas décadas houve um interesse expressivo de mulheres pelos cursos de graduação em engenharia em que, tradicionalmente, há a predominância histórica de um público masculino. Desse modo, o trabalho em questão tem como objetivo abordar os fundamentos sociopolíticos e culturais que envolvem o processo de inserção da mulher na formação superior de base tecnológica no Brasil e demonstrar o quadro evolutivo de acadêmicas ingressantes nos diferentes cursos de engenharia da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros (FACIT), que se localiza no Norte de Minas Gerais. Revela-se o número de estudantes do gênero feminino matriculadas nos cursos de engenharia da referida Instituição desde a sua fundação, em 2002, até o ano de 2017, expõem-se os valores comparativos ao gênero masculino e detalham-se as áreas da engenharia em que houve a maior prevalência de estudantes do gênero feminino.

Palavras-chave: gênero, educação, engenharia.

Abstract

In a social context composed of multifaceted systems, like Brazilian case, it was noted a growing demand for positive actions in educational sphere considering the inclusion of populations and groups that were, historically, underrepresented. It's about reaffirmation of the rights claimed for social movements, especially the feminist and the black movements through the policy making intended the social inclusion and adopted through democratic principles. In the face of this considerations, the demand for restructuring the educational public policies was stressed in order to achieve gender equity. In relation to higher education it can be observed that in the last decades there was an expressive interest of women for engineering degrees which traditionally have the historical predominance of a male public. Therefore, this work has the objective of addressing social and cultural foundations which involve women's insertion process in higher education of technology base in Brazil and pretends to demonstrate the evolutionary picture of academics that are joining different engineering courses in Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros – FACIT (Science and Technology College of Montes Claros) located in the north of Minas Gerais. We present the numbers of female students registered in engineering courses of this Institution from its foundation in 2002 until the year of 2017. The comparative values with the male students are exposed and the engineering areas that had the higher prevalence of female students are detailed.

Keywords: gender, education, engineering.

1. INTRODUÇÃO

O processo de globalização neoliberal que se impôs internacionalmente a partir da década de 1980 foi decisivo para que emergissem novos modelos baseados na formação de mão deobra qualificada ligada à economia relacionada ao conhecimento técnico-científico para atender às demandas da economia de mercado. Desse modo, conforme preceitua Moreno (2014), o neoliberalismo operou um modelo baseado na expansão mercantilista que se expandiu para os bens comuns por meio de novas tecnologias e pela privatização de serviços básicos como saúde e educação.

Nesse contexto, o processo de democratização assinala o marco histórico das mudanças relevantes que possibilitaram a expansão do número das instituições de ensino e a formação de considerável percentual da população concluinte do ensino médio que, consequentemente, impactou os resultados concernentes ao aumento da demanda de ingressantes no grau universitário no Brasil. Nessa conjuntura, a alfabetização maciça dos contingentes populacionais, como cerne das políticas governamentais nacionais e internacionais, constituiu mecanismo estratégico para redução de desigualdades sociais e econômicas.

O trabalho desenvolvido, sob a égide da contextualização sociopolítica e de revisão bibliográfica, baseou-se em análise de diferentes autores quanto ao processo de expansão da educação superior no Brasil, bem como da reconfiguração das políticas de gestão educacional ancoradas nos preceitos socioeconômicos do final do século XX e do início do século XXI, os quais delinearam um novo perfil de instituições e de público. Recorreu-se à pesquisa quantitativa fundamentada em platafoma de dados do Censo da Educação Superior no Brasil, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de informações fornecidas pela Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros, a fim de analisar as relações de gênero na educação superior no Brasil e nos cursos de engenharia da referida instituição. Dessarte, são apresentados aspectos estatísticos quanto à evolução de matrículas na educação superior do Brasil a partir do processo de democratização do ensino, mediante a implementação das políticas educativas de ações afirmativas que promoveram a inclusão de pessoas pertencentes a grupos socialmente sub-representados.

1.1. Processo de expansão da educação superior no Brasil

Conforme Dias Sobrinho (2013), os níveis e as modalidades de ensino, inevitavelmente, envolveram-se nas contradições do mercado global. Nessa perspectiva, a economia é considerada a força motriz da globalização, fato que estabelece o mercado como razão central da sociedade que, por conseguinte, atrai-se pelas ações competitivas. Até mesmo quando se invocam condições de cooperação, referem-se ao sentido de ampliar níveis de competitividade. Verifica-se, assim, que não há como salvaguardar a educação superior dos efeitos da competitividade do mercado. O autor revela ainda que as instituições de educação superior são direcionadas, estrategicamente, à formação para a competitividade, como representação imposta pelas dinâmicas da globalização neoliberal, como também, pelo mesmo motivo, enfrentam severos processos competitivos que compõem os sistemas educativos.

Tenório e Andrade (2009) argumentam que as diretrizes socioeconômicas e políticas do final do século XX e do início do século XXI delinearam um novo perfil de gestão, mormente nas instituições universitárias, em que se verificaram exigências alusivas à flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia, relevância e produtividade. Os autores expõem que, desde então, a universidade não se limitou, taticamente, a um núcleo de formação de saberes e de produção de conhecimento científico, mas como aquela capaz de corresponder aos fundamentos daquilo que se denominou como modernidade associados às relações de trabalho e à prestação de serviços.

Desse modo, Santos (2004) expõe um cenário de crises e desafios. O autor identifica três crises interligadas que circundam as universidades no período mencionado. Ao considerar a configuração das universidades na transição do século XX para o XXI, revela que a universidade, longe de buscar soluções para suas crises, tendeu a geri-las historicamente mediante os parâmetros institucionais e as ambivalências do seu perfil administrativo.

A crise de hegemonia é resultante das incongruências entre as funções tradicionais das universidades e as atribuições que lhe foram outorgadas no decorrer do século XX. Por um lado, preservaram-se os aspectos característicos das universidades que perduravam desde a Idade Média, tendo em vista a formação das elites europeias e com ênfase em criticidade, cientificidade

e princípios humanísticos[1]. De outro, verifica-se a introdução de novos padrões culturais e de conhecimentos instrumentais destinados à formação de mão de obra qualificada para atender às demandas capitalistas. De acordo com Santos (2004), a inaptidão da universidade em desempenhar funções contraditórias fez com que o Estado e os agentes econômicos procurassem alternativas externas às próprias universidades. Desse modo, a universidade acabou por perder sua exclusividade relativa ao domínio do ensino superior e à produção da pesquisa.

Já a crise de legitimidade ocorreu em função de que a universidade perdeu o seu caráter de instituição consensual. Para o autor, houve o rompimento da hierarquização dos saberes especializados que restringiam o acesso e o credenciamento de competências, uma vez que as exigências sociopolíticas da democratização da universidade requeriam igualdade de oportunidades para a população das camadas populares.

A última crise, a institucional, foi resultante da contraposição entre a reivindicação de autonomia diante da determinação de valores e objetivos da universidade. Segundo Santos (2004), a universidade encontrou-se constantemente pressionada a atingir critérios de eficácia e produtividade de caráter empresarial ou de responsabilidade social. O autor destaca que a crise institucional foi e é, no decorrer de dois séculos, o elo frágil da universidade pública, uma vez que a autonomia científica e pedagógica são reflexos da dependência financeira do Estado.

De acordo com os argumentos de Santos (2004), apesar da interdependência entre as três crises expostas, houve uma tendência em concentrar as atenções e construir ações reformistas diante da crise institucional. Ao buscar as soluções para a crise institucional, acreditou-se que seria possível sanar as demais mediante uma resolução pela negativa: a crise de hegemonia por meio da progressiva descaracterização intelectual da universidade e a crise de legitimidade, pela crescente fragmentação do sistema universitário e pela gradativa desvalorização dos diplomas universitários.

A partir de 1990, os sistemas educacionais reorganizaram-se concomitantes à retórica neoliberal da reestruturação competitiva da economia global. Quando o mercado constituiu-se como o condutor operacional da racionalidade econômica que promoveu, unificou e autorregulou a sociedade global e consumou-se a reforma do Estado consonante à reestruturação do sistema educativo no Brasil.

A década de 1990, portanto, é marcada pela expansão do sistema de educação superior por meio de contratos de gestão, parâmetros de produtividade e programas de eficácia tendo em vista reproduzir condições de flexibilização, competitividade e diferenciação. Verifica-se que os marcos institucionais e de gestão da educação superior apregoavam “a flexibilização da estrutura dos cursos de graduação; novas diretrizes curriculares; a redução da duração dos cursos; o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas; a articulação teoria-prática e avaliações periódicas” (Dourado, Catani & Oliveira, 2003, p. 27).

De acordo com Luchesi (2007), as políticas públicas brasileiras sofreram forte influência do Banco Mundial, cuja base foi alicerçada na média estatística dos problemas educacionais dos países não desenvolvidos e sinalizou, como premissas, fomentar maior diferenciação das instituições, inclusive a constituição de instituições privadas, proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversificassem as fontes de financiamento; adotar políticas destinadas a estabelecer prioridade aos objetivos de qualidade e equidade; eliminar subsídios não relacionados à instrução, à adoção ou ao aumento de matrícula, à adoção de atividades que ingressos, também de acordo com as recomendações do Banco Mundial.

A crescente demanda por educação superior tem resultado num grande incremento de matrículas e, obviamente, de tipos diversificados de instituições. De um lado, esse fenômeno da expansão dos sistemas superiores, especialmente no que se refere ao acolhimento de importantes segmentos da população tradicionalmente excluída, corresponde a um legítimo projeto que busca diminuir, ainda que de forma muito restrita, as desigualdades sociais. Com isso, ganham os indivíduos incluídos, que se beneficiam da educação para seu crescimento pessoal e uma inserção mais favorável no mundo do trabalho; e ganha a sociedade, que passa a incorporar mais gente com maior capacidade de participar construtivamente nas esferas públicas da vida social e política e nos âmbitos profissionais e econômicos da produção e do consumo (Dias Sobrinho, 2013).

[1] As universidades concebidas na Idade Média, desde o século XII, são aquelas europeias que, segundo Singer (2001), configuraram-se como públicas e restringiram sua produção de conhecimento à ciência pura e à alta cultura. Contudo, ressalta-se que os avanços científicos logrados no período histórico em questão oportunizaram invenções que fecundaram a Segunda Revolução Industrial, a partir de 1880.

Conforme mostra o Gráfico 1, houve acelerado desenvolvimeto de díspares formatos institucionais, cujos dados apontam para uma forte predominância numérica da rede privada, que engloba 75% dos estabelecimentos, enquanto o setor público é responsável por 25% das instituições.

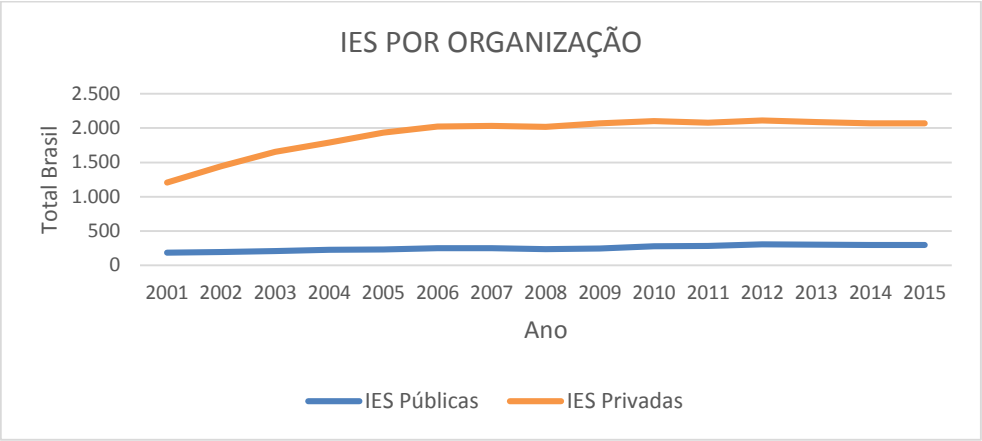


Grafico 1. Comparativo instituições ensino superior Públicas e Privadas
Fonte: INEP (2001-2015)

Os dados revelam que a diversificação das instituições favoreceu o crescimento das particulares de modo constante e acentuado, mesmo que o investimento nas universidades públicas federais tenha sido retomado. Conforme preceituam Dourado, Catani e Oliveira (2003), a reestruturação da educação superior pautou-se, de modo geral, pela diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, consideradas de nível superior; pela expansão acelerada de vagas, especialmente nas IES do setor privado, tendo como perspectiva os aspectos mercantilistas e produtivos.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) estabeleceu o processo regular de avaliação dos cursos de graduação das instituições de ensino superior. Desse modo, foi condicionado o credenciamento e o recredenciamento ao desempenho apresentado na avalição, além de estabelecer os níveis de escolaridade e modalidades de educação e ensino. Ao preconizar a universalização da educação básica e a ampliação da oferta escolar em turno noturno, a referida Lei ofereceu condições para a inclusão de maior número de mulheres e para a redução da taxa de analfabetismo que, consequentemente, fomentou condições para o ingresso na educação superior, sobretudo ao agregar a coexistência de instituições públicas e privadas.

O processo de mobilização de alguns grupos da sociedade, no sentido de modificar a falta de acesso de parte da população brasileira ao ensino superior, tendo como tentativa aumentar a representatividade de diversos grupos excluídos e marginalizados, fomentou a elaboração de políticas de ações afirmativas. Assim, nas últimas décadas, as universidades públicas brasileiras iniciaram um processo de transformação em seus espaços, através da democratização do acesso e permanência de grupos com sub-representação (Dias Sobrinho, 2013).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) validou significativa quantidade de disposições legais com a finalidade de garantir oportunidades educacionais e tornar a graduação mais acessível a grupos de menor poder aquisitivo. No caso da educação superior, as políticas de ação afirmativa foram desenvolvidas para expandir cursos e instituições de ensino superior no Brasil (sobretudo no interior do país), ampliar o acesso nas universidades federais, oferecer maiores opções em termos de turnos e de número de estabelecimentos, favorecer a permanência de estudantes, fortalecer mecanismos que atestam a qualidade acadêmica dos cursos. Dentre os programas implementados e ações executadas, destacam-se os especificados na Tabela 1.

Tabela 1. Ações e Programas do Ministério da Educação e Cultura destinados à Educação Superior no Brasil / 2003-2010

Ação/Programa	Normatização	Descrição
Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	Efetivado por meio do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, e é componente das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Suas diretrizes são constituídas de ações que visavam aumentar o número de vagas nos cursos de graduação, amplificar a oferta de curso no período noturno, suscitar inovações pedagógicas, combater a evasão, promover o vínculo entre graduação e pós-graduação e consolidar mecanismos que oportunizem a inclusão social e colaborem para diminuir as desigualdades sociais no país.
Programa de Extensão Universitária (ProExt)	Desencadeou-se em 2003, mas foi regulamentado por intermédio do Decreto n.º 6.495, de 30 de junho de 2008	Envolve a extensão universitária com destaque para a inclusão social. Fundamenta-se em auxiliar as instituições públicas no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que colaborem no processo de implementação de políticas públicas.
Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)	Cumpre as disposições dos Decretos n.º 5.296/2004 e n.º 5.626/2005, e do edital INCLUIR 04/2008, de maio de 2008	Estabelece ações destinadas ao acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. Promove a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade tendo em vista integrar pessoas com deficiência à vida acadêmica. Desse modo, suprime as barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.
Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)	É executado desde 2008 e formalizou-se mediante o pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010	Favorece a permanência dos estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial em instituições federais. Nesse sentido, disponibiliza assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.
Programa Universidade para Todos (Prouni)	Foi criado pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005	Responsável por fornecer bolsas integrais ou parciais para cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior ou privadas.
Bolsa Permanência	Portaria n.º 389, de 9 de maio de 2013	É uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. Tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica das instituições federais de ensino superior.
Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)	Criado no ano de 1999	Destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas

Fonte: Brasil (2018)

De acordo com Oliven (2012), as políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira tiveram início no século XXI, nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, em 2003. Cerca de 84 estabelecimentos públicos de educação superior oferecem processos seletivos que reservam percentual de vagas para grupos que constituem em minoria nesse espaço de ensino. A maior parte desses estabelecimentos utilizam sistemas de cotas sociais e raciais destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas ou que se declaram afrodescendentes.

3. RELAÇÕES DE GÊNERO NOS CURSOS DE ENGENHARIA NO BRASIL

A reflexão acerca das relações de gênero na educação superior remete aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1948,

os quais demarcam a preocupação global com a promoção de igualdade de direitos entre homens e mulheres, diante do valor simbólico que a cultura imputou a essas diferenças, atribuindo qualidades aos sexos que, além de diferenciadoras, fundamentaram discriminações e relações de poder.

Esses postulados serviram de base para que movimentos sociais no Brasil, especialmente os feministas, negros e sindicalistas, se firmassem na luta por justiça e equidade para as minorias e grupos que foram factualmente sub-representados. À vista disso, a Constituição Brasileira de 1988, imbuída por esses preceitos, proporcionou o avanço na consolidação de direitos fundamentais e políticos por institucionalizar um regime político democrático no Brasil e ter como cerne a dignidade da pessoa humana como valor essencial e fundamental ao avanço e suporte do sistema jurídico brasileiro, no que diz respeito às medidas que salvaguardam os direitos humanos e a equidade de gênero.

Quando se trata das questões de gênero, a perspectiva adotada baseia-se na vertente analítica da historiadora Joan Scott, que postulou o caráter relacional de gênero com elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, as quais operam de acordo com estruturas sociais e econômicas. Nessa concepção, os estudos de gênero fornecem um meio de compreensão das complexas relações entre as várias formas de integração humana.

Scott (1995) defende o uso do conceito *gênero* como instrumento metodológico e categoria histórica formada por um conjunto objetivo de referências que estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. É também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro.

Segundo Kérgoat (1996), a divisão sexual do trabalho trata-se da forma de divisão do trabalho social que está associada às relações sociais de sexo, as quais são construídas historicamente e adaptadas de acordo com cada sociedade. Essa divisão tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado como políticas, religiosas e militares. Nessa acepção, as condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas são construções embasadas em aspectos sociais e culturais. “Eles formam dois grupos sociais que estão engajados em uma relação social específica: as relações sociais de sexo. Estas, como todas as relações sociais, têm uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem através da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada, de maneira concisa: divisão sexual do trabalho” (Kérgoat, 1996, p. 1).

No Brasil, a década de 70 impulsionou o fortalecimento de movimentos sociais, sobretudo do feminismo, que passou a ter um caráter reivindicatório mais pungente pela equiparação dos direitos, com o apoio da Organização das Nações Unidas. A desigualdade histórica a que as mulheres foram submetidas, devido às características culturais atribuídas a cada um dos sexos que limitavam as relações sociais a aspectos biológicos, começa a ser questionada por movimentos político-sociais que reclamam por igualdade de direitos entre homens e mulheres. Desse modo, a produção teórica nacional e estrangeira sobre a condição feminina ganhou força no Brasil, colocando em destaque outras temáticas relacionadas à necessidade de reformulação de padrões sexuais vigentes e relações de produção em gênero.

A propagação das políticas neoliberais reconfigurou a exigência de novas práticas capazes de ocasionar mudanças na separação rígida entre o mundo privado e o público, a divisão sexual do trabalho e com as contradições que conferiram ao gênero feminino, tratamentos assimétricos que balizaram relações de poder e denominação na sociedade. O mundo do trabalho também refletiu as mudanças sociais decorrentes do desenvolvimento do processo de industrialização. A expansão da economia e da urbanização favoreceu o aumento de trabalhadoras no mercado de trabalho e, consequentemente, nas instituições de educação superior.

No que se refere à distribuição de acesso por sexo no ensino superior brasileiro público e privado, tem-se uma maior representação de mulheres, em torno de 56%, conforme mostrado na Tabela 2. Esse maior percentual de participação das mulheres também é verificado nas regiões brasileiras e em seus Estados (INEP, 2016). Embora as mulheres apresentem uma maior participação no que se refere à matrícula, ainda existem discrepâncias em relação à sua inserção por áreas do conhecimento. Tem-se uma maior representatividade de mulheres, acima de 90%, nas áreas de saúde e humanas (INEP, 2013) e uma inexpressiva participação, como no campo da matemática, engenharia, produção e construção (3,0%) (IBGE, 2010). Segundo o INEP (2013, p. 47), a participação feminina está abaixo de 13% nas áreas que historicamente são

consideradas 'adequadas' ao perfil masculino, como no "Setor Militar e de Defesa", na "Engenharia Mecânica", "Metalúrgica", "Eletricidade e Automação" e "Eletricidade e Energia".

Tabela 2. Matrículas por sexo em Cursos de Graduação Presenciais no Brasil de 2001 a 2015

Ano	Total no Brasil	Masculino	% Masc	Feminino	% Fem
2001	3.030.754	1.324.759	43,71%	1.705.995	56,29%
2002	3.479.913	1.513.630	43,50%	1.966.283	56,50%
2003	3.887.022	1.693.776	43,58%	2.193.246	56,42%
2004	4.163.733	1.817.217	43,64%	2.346.516	56,36%
2005	4.453.156	1.964.229	44,11%	2.488.927	55,89%
2006	4.676.646	2.071.035	44,28%	2.605.611	55,72%
2007	4.880.381	2.199.403	45,07%	2.680.978	54,93%
2008	5.080.056	2.307.228	45,42%	2.772.828	54,58%
2009	5.115.896	2.295.609	44,87%	2.820.287	55,13%
2010	5.449.120	2.432.816	44,65%	3.016.304	55,35%
2011	5.746.762	2.572.656	44,77%	3.174.106	55,23%
2012	5.923.838	2.637.423	44,52%	3.286.415	55,48%
2013	6.152.405	2.736.167	44,47%	3.416.238	55,53%
2014	6.486.171	2.874.496	44,32%	3.611.675	55,68%
2015	6.633.545	2.946.174	44,41%	3.687.371	55,59%

Fonte: INEP (2001-2015)

A Tabela 2 demonstra que, em 2001, as mulheres representavam 56,9% das matrículas nos cursos de graduação no Brasil, ou seja, 12,56% a mais que os homens. Já em 2015, as mulheres ainda ocupam a maioria das vagas, mesmo o número de oferta de matriculados tendo aumentado em 55% no período de 2001 a 2015, comparando com a crescente de mulheres matriculadas no mesmo período que chega a 54% e se mantém à frente do percentual de homens na graduação, com diferença de 11,18%.

Embora seja possível verificar notável aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho, a inserção laboral feminina ainda é mais abrangente em profissões consideradas de menor prestígio. Apesar dos recentes avanços no que tange ao desempenho escolar das mulheres, como no caso do Brasil em que se constata mais mulheres do que homens com formação superior, essa parcela da sociedade ainda enfrenta muitos obstáculos para assegurar igualdade de acesso e remuneração no mercado de trabalho. Dessa forma, verifica-se a demanda pela reestruturação de políticas públicas que visem ao alcance da equidade de gênero.

No que se refere às relações de gênero nos cursos de engenharia, Lombardi (2006) explica que, apesar de ser considerada como um reduto masculino, seja pela origem da profissão, seja pela cultura a ela associada, tanto a área acadêmica quanto a área profissional, a engenharia vem passando por um processo de feminização no Brasil.

Os estudos quantitativos realizados na Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros (FACIT) notabilizaram aumento significativo em cursos que iniciaram com maior parcela de alunos do sexo masculino. No caso das engenharias mais tradicionais, como a Elétrica e a Mecânica, continuam sendo ocupadas pela maioria de homens. Já as mulheres têm sido maioria

ou estão em número quase equiparado aos homens nas engenharias Civil, de Produção e Química, conforme mostra a Tabela 3:

Tabela 3. Matrículas por sexo em Cursos de Engenharia na Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros (BRASIL) de 2001 a 2015

CURSO	Ano de início do curso	Percentual matriculados por sexo ano inicial		Ano comparativo	Percentual matriculados por sexo 2017	
		F	M		F	M
Engenharia Civil	**2016**	42%	58%	**2017**	52%	48%
Engenharia de Computação	**2003**	8%	92%	**2017**	15%	85%
Engenharia de Controle e Automação	**2003**	4%	96%	**2017**	12%	88%
Engenharia de Produção	**2007**	20%	80%	**2017**	43%	57%
Engenharia de Telecomunicações	**2003**	11%	89%	**2017**	14%	86%
Engenharia Elétrica	**2015**	12%	88%	**2017**	12%	88%
Engenharia Mecânica	**2014**	1%	99%	**2017**	6%	94%
Engenharia Química	**2003**	42%	58%	**2017**	54%	46%

Fonte: Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros (2003-2017)

Quando se desagrega a participação por áreas das engenharias na Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros, no ano de 2017, há maior participação feminina nos cursos de Engenharia Química (54%), Engenharia de Produção (43%) e Engenharia Civil (52%), esta última superando o número de homens. Há menor participação feminina nos cursos de Engenharia Mecânica (6%), Engenharia de Controle e Automação (12%) e Engenharia de Computação (15%). Verifica-se que o curso de Engenharia Elétrica apresenta menor evolução de procura pelas mulheres, uma vez que o percentual de 12% que representa o público feminino não sofreu alteração entre os anos de 2015 a 2017.

Para Olinto (2011), há dois tipos de segregação entre as escolhas e o acesso de mulheres e homens nas profissões: horizontal e vertical. O primeiro tipo ocorre quando as escolhas das mulheres tendem a ser determinadas ou influenciadas pelos papéis pré-estabelecidos na sociedade, segundo o sexo, e que são fomentadas nos espaços sociais, como na família, escola, igreja, entre outros. Assim, homens e mulheres escolhem determinados tipos de profissões consideradas como apropriadas para cada um deles, a partir das diferenças de sexos. Como exemplo, têm-se as profissões relacionadas ao cuidado, como enfermeira e professora da educação básica, consideradas socialmente mais adequadas para serem exercidas por mulheres. As profissões como engenharias e as de tecnologias são consideradas socialmente adequadas para os homens, por serem atividades que exigem um maior conhecimento em matemática. De acordo com Olinto (2011), as profissões que, em sua maioria, são escolhidas pelas mulheres são as com menor reconhecimento social e menor remuneração no mercado de trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca do desenvolvimento da educação superior no Brasil e das relações de gênero permitiu compreender a crescente participação das mulheres não apenas na formação educacional, mas também no mercado de trabalho. Entretanto, a majoritária presença feminina nos cursos de graduação revela grandes desafios para que a equidade de gênero no ambiente acadêmico e profissional seja prevalecente, visto que aspectos culturais evocam distinções que demonstram a tradicional divisão sexual do trabalho.

Com o avanço do neoliberalismo, o desenvolvimento das instituições de ensino particular e as políticas voltadas à promoção do acesso favoreceram o ingresso de grupos minoritários ao ensino superior. Por conseguinte, mulheres e homens ampliaram suas possibilidades de escolhas, o que levou a um aumento da participação do sexo feminino em algumas áreas de predominância masculina, como no caso das ciências exatas e tecnológicas. No caso das engenharias mais tradicionais, como a elétrica e mecânica, continuam sendo ocupadas pela maioria de homens. Já as mulheres têm sido maioria, ou estão em número quase equiparado aos homens, nas engenharias de produção e química.

A recente ampliação das políticas voltadas para as questões referentes à educação superior brasileira, como acesso, permanência e qualidade do ensino, tendo como foco a redução das desigualdades desse nível de ensino, demarca a importância de estudos sobre as contribuições das políticas que problematizem o acesso e o desempenho de diversos segmentos da população, considerando a cor/raça, o sexo e a baixa renda econômica, de maneira a possibilitar o conhecimento da realidade educacional brasileira na educação superior.

REFERÊNCIAS

Brasil (2018). Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.* Consulta ao Censo da Educação Superior em março, 2018, https://tinyurl.com/y7jschny>.

Brasil (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei n.° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (5.ª ed). Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação Edições Câmara.

Brasil (2005). *Lei n.º 11.096. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI)*. Regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF.

Dias Sobrinho, J. (2013) Educação superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, *18*(1), 107-126.

Dourado, L.F., Catani, A. M., & Oliveira, J. F. de. (2003) (Org). Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In L.F. Dourado, A. M. Catani, & J. F Oliveira (Org), *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais* (pp. 17-30). São Paulo/Goiânia: Xamã/ Alternativa.

Kérgoat, D. (1996). *Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho*. In M. Lopes, D. Meyer & V. R. Waldow (Orgs.), *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lombardi, M. R. (2006). *Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo professional*. Consultado em agosto, 2018, em http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0836127.pdf.

Luckesi, C. C. (2007). *Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula*. ABC Educatio (n.º 64). São Paulo: Criarp.

Moreno, R. (2014). *Debates para construção da igualdade e autonomia das mulheres*. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminina.

Olinto, G. (2011). A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão* Social (online), *5*, 68-77. Consultado em fevereiro, 2018, em http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/240/208>.

Oliven, A. C. (2012). *Políticas de inclusão no sistema de educação superior brasileiro*: o setor público e o privado. Consultado em agosto, 2018, em www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Arabela%20Oliven.pdf.

Santos, B. de S. (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.* São Paulo: Cortez

Scott, J. (1995). Gênero*:* uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, *20*(2), 71-99.

Tenório, R. M., & Andrade, M. A. B. (2009) *Avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas*. Consultado em maio, 2018, em http:// books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-03.pdf

288. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO CULTURAL E O USO DE TIC

Flávia dos Santos Pereira[1], Maria Lúcia M. Afonso[2], Cláudio M. de Magalhães[3]

[1]*Centro Universitário Una (BRASIL), dsflaviapereira@gmail.com*
[2]*Centro Universitário Una (BRASIL), luciaafonso.bhte@hotmail.com*
[3]*Centro Universitário Una (BRASIL), claudio.marcio@prof.una.br*

Resumo

O mundo moderno demanda conhecimento, competência e independência para a inserção dos indivíduos nas diferentes atividades da vida social. Nesse sentido, as pessoas precisam ser capazes de perceber e exercer seus deveres sociais, sem a enunciação contínua de normas e leis, o que implica em riscos e desafios. Este artigo argumenta que o exercício da cidadania precisa ser fortalecido, gerando não simplesmente independência, mas também autonomia e pensamento crítico. Após uma breve revisão de literatura, o artigo comenta sobre experiências de educação para a cidadania, conduzidas por meio de oficinas com crianças, jovens e adultos, em *settings* escolares e não escolares, com a utilização da confecção de bonecas negras de pano para a reflexão sobre a igualdade racial e de gênero. Houve a integração entre habilidades tradicionais de costura e os repertórios atuais da internet sobre bonecas de pano, no Brasil e outros países, além da oferta de uma cartilha eletrônica (incluindo aspectos teóricos e práticos) em um *site* virtual dedicado à educação em direitos humanos. Os resultados apontaram para a integração de aspectos da tradição cultural e o uso de tecnologias da informação e comunicação, dentro de uma visão interdisciplinar de educação para a cidadania, igualdade de direitos e respeito à diversidade.

Palavras-chave: educação para a cidadania, igualdade racial e de gênero, tecnologias da informação e comunicação, bonecas negras.

Abstract

The modern world demands knowledge, competence and independence for the insertion of individuals in the different activities of social life. In this sense, people need to be able to perceive and exercise their social duties without the continuous enunciation of norms and laws, which implies risks and challenges. This article argues that the exercise of citizenship shall be strengthened, generating not only independence but also autonomy and critical thinking. After a brief review of the literature, the article comments on experiences of education for citizenship, conducted through workshops with children, youth and adults, in school and non-school settings, using the making of black cloth dolls for reflection on racial and gender equality. There was integration between traditional sewing skills and the current repertoires of the internet on cloth dolls in Brazil and other countries, as well as the offer of an electronic booklet (including theoretical and practical aspects) on a virtual site dedicated to human rights education. The results pointed to the integration of aspects of cultural tradition and the use of information and communication technologies, within an interdisciplinary vision of education for citizenship, equality of rights and respect for diversity.

Keywords: education in citizenship, racial and gender equality, information and communication technology, black dolls.

1. INTRODUÇÃO

Educação e comunicação são competências exigidas em todos os campos em que se exercem relações humanas, sociais e técnicas. Kenski (2008) ressalta que os temas educação e comunicação são complexos e amplos e enfatiza que as possibilidades de exploração e estudos das interfaces entre essas duas grandes áreas do conhecimento são inesgotáveis.

A educação é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da qualidade de vida em sociedade e a prática do ensino da cidadania pode ser visto como um fio condutor para a formação de cidadãos críticos, informados e participativos.

No presente trabalho, apresenta-se uma reflexão sobre como oficinas de confecção de bonecas negras pode proporcionar aos participantes a compreensão, respeito e valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, bem como a promoção de reflexões acerca da diversidade social e étnica, pretendendo combater o racismo, a discriminação e o preconceito. As oficinas resgataram a tradição cultural de confecção de bonecas de pano combinando-a com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), resultando em mediação de conflitos sociais, estimulação da inovação social e ampliação da diversidade cultural.

1.1. A boneca negra de pano como resgate de tradição e inovação de paradigma estético para promoção do respeito à igualdade racial/étnica

Na sociedade brasileira, persiste uma representação pejorativa da pessoa negra, o que indica a necessidade de mudanças, com o resgate e construção de referências positivas na socialização das crianças e adolescentes negros, na escola e na sociedade. Isso poderia também influenciar a visão que a comunidade escolar tem sobre a igualdade racial, contribuindo para a educação e para a cidadania (Afonso et al*.,* 2017).

No Brasil, a temática da Consciência Negra e Africanidades é conteúdo curricular obrigatório, previsto na LDB n.º 9.394/96, dentro do eixo Temas Transversais (Pluralidade Cultural), bem como pela Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Tal obrigatoriedade visa propiciar aos educandos a oportunidade de conhecer suas origens, além de reconhecer a importância sócio-histórica e cultural dos negros para a formação da sociedade brasileira.

Um exemplo do que já vem sendo desenvolvido, nesse caminho, por artesãs negras, é a confecção das bonecas chamadas Abayomi, cuja origem remonta à resiliência dos africanos, nos navios negreiros e no sistema da escravidão, sendo que as mulheres rasgavam parte de suas vestes e confeccionavam pequenas bonecas, feitas somente com nós, para confortar as crianças, objetos que serviam também como amuletos de proteção (Oliveira, 2016). O resgate dessas bonecas vem reforçar os aspectos culturais da história e da cultura negra na sociedade brasileira. A artesã Waldilena Martins, educadora popular e militante no Movimento de Mulheres Negras, fundou, em 1988, a Cooperativa Abayomi, fazendo da arte popular um instrumento de conscientização, resistência e sociabilização.

O significado da palavra abayomi tem origem yorubá e significa “encontro precioso” (abay=encontro e omi=precioso), abrangendo o sentido daquele que traz felicidade ou alegria. Conforme ressaltam Escobar e Gottert (2010, pp. 1-2), “(...) Abayomi não é uma pessoa ou apenas uma boneca de pano, não é somente uma técnica ou simplesmente uma teoria, ela é movimento daqueles que com ela conhecem e interagem com a sua própria história e a do seu povo”. Assim, contribui de forma significativa para uma aprendizagem mais prazerosa, onde o lúdico constitui-se como uma ferramenta eficaz para a participação interativa, ultrapassando as atividades rotineiras e, muitas vezes, maçantes, nos espaços escolares (Oliveira, 2016).

Na experiência relatada neste artigo, foram desenvolvidas oficinas de bonecas de pano negras com crianças, adolescentes, jovens e idosos. Porém, as bonecas confeccionadas não repetiam a Abayomi. Foi tomado como base um outro modelo que era bastante difundido nas famílias brasileiras, em todos os setores sociais, especialmente entre os mais pobres, antes da industrialização de brinquedos, até por volta da metade do século XX. Essas bonecas eram costuradas pelas famílias, a partir de retalhos de pano, para as atividades lúdicas de suas crianças.

O modelo de boneca adotado nas oficinas foi criado a partir de pesquisas com artesãs em Minas Gerais, Brasil, e também na internet, buscando respeitar a tradição e, ao mesmo tempo, introduzir inovações fundamentais ao trabalho proposto. Decidiu-se criar um formato simples, de fácil reprodução e que representasse o corpo infantil, estimulando o afeto e o imaginário da criança. Entretanto, o mais essencial era observar o objetivo de promoção do respeito à

igualdade. Ora, na história do Brasil, o corpo valorizado sempre foi o do indivíduo branco, de olhos azuis e cabelos louros. Assim, o modelo de bonecas negras de pano, ao mesmo tempo em que resgata uma tradição cultural, quebra com um padrão colonialista e preconceituoso, promovendo a apreciação do ser humano em toda a sua diversidade.

Como a tradição não incluía bonecas de cor negra, a internet foi um campo fértil de pesquisas para a inovação naquilo que se refere à mudança sensível e estética. Por outro lado, foram mantidas habilidades do artesanato tradicional como: a costura à mão, o uso de tecidos (e não plástico ou outros industrializados) para o corpo, a lã para fazer cabelos, a posição da boneca de braços abertos (posição do abraço), a maciez do corpo, a possibilidade de tecer diferentes roupas, o bordado, as diferenças artesanais entre cada uma das bonecas e, o mais importante de todas, a participação dos educandos em sua confecção, em vez de recebê-las prontas e homogeneizadas, como os brinquedos industrializados.

Neste contexto, é importante enfatizar que a educação para a cidadania deve se pautar pelo respeito aos educandos, pela participação ativa, por ser afetiva e dialógica, sem imposição de valores e práticas. Deve, ainda, facilitar, por meios diversos, a valorização da dignidade humana, bem como a capacidade de cada pessoa encontrar-se a si mesma e aos outros.

1.2. A boneca negra de pano como objeto lúdico que contribui para o respeito à diversidade e à igualdade de gênero

Os movimentos sociais trouxeram a bandeira da denúncia, da minimização da desigualdade, da inclusão social e da eliminação da violência física e simbólica, em um cenário de visibilização das múltiplas identidades propiciadas pela sua ascensão (Assumpção, 2012). Observa-se que:

> Tais movimentos emergiram nos anos 1960 e, em conjunto com as revoltas estudantis, o ideário da contracultura e os movimentos contrários às guerras, ganharam visibilidade na arena social. Estes grupos, formados por atores de diversos segmentos da sociedade, se organizaram e passaram a disputar o poder de representação em todas as instâncias sociais e culturais. (Furlani, 2003, p. 220)

Hall (2000) ressalta que a emergência do movimento feminista causou grande impacto, tanto no campo teórico quanto no campo das lutas por reconhecimento de direitos. Desse modo, é importante destacar que falar sobre diversidade não pode se limitar à percepção de diferenças, e tampouco à simples tolerância com tais diferenças. Trata-se de fato de respeitar e reconhecer a diferença como diversidade, o que não pode ser associado à desigualdade social. Ou seja, é preciso promover a compreensão crítica de que diferenças não devem provocar desigualdades relativas à dignidade humana e aos direitos de cidadania.

Assumpção (2012) discorre a respeito da inserção deste conceito na agenda de estudos acadêmicos no Brasil:

> No contexto brasileiro, a concepção de gênero passou a fazer parte da agenda de estudos acadêmicos a partir de 1990. Desde então, cada vez mais frequente em estudos e pesquisas, o conceito de gênero, que se contrapõe à ideia de essência, refuta as teorias pautadas no determinismo biológico, construídas para explicar os perfis comportamentais de homens e mulheres e que delineavam uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos e do papel de cada sexo na sociedade. A teoria do determinismo operou muitas vezes como justificativa das desigualdades entre os sexos, a partir das diferenças físicas. (Assumpção, 2012, p. 30)

Nesse sentido, o conceito passou a ser discutido para além da anatomia e dos papéis sexuais, valorizando os sujeitos na perspectiva sociocultural. As ciências sociais enfatizam que as identidades de gênero são construções culturais engendradas sobre os corpos, não se configurando, portanto, como dados biológicos naturais e universais (Santos, 2010). Na perspectiva das relações de gênero é fundamental discutir os processos de construção ou formação histórica, social e linguística, sobrepostos na formação de mulheres e homens, desde o início e em todas as fases da vida.

Assim, gênero e sexualidade estão entrelaçados na vida social, mas não de maneira rígida e pré-determinada. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a sexualidade é definida como:

> A sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso. É energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. (Organização Mundial da Saúde, 1975)

Entende-se, portanto, que a sexualidade é uma dimensão importante da identidade dos sujeitos, nos aspectos culturais, físicos e sociais, em uma concepção ampla e flexível. Na experiência da sexualidade, a orientação sexual (isto é, como o desejo sexual de cada indivíduo se orienta para outros indivíduos) é marcada pela lógica heterossexual normativa, isto é, uma visão imposta, que obriga aos binarismos macho/fêmea, masculino/feminino, determinando em pares polarizados, tomados como se fossem naturais (simplesmente definidos pela natureza) e socialmente hierarquizados (com primazia do masculino) e que, historicamente, contribuem para a sustentação de práticas opressivas, sexistas e homofóbicas (Santos, 2010).

Nesse contexto, é comum confundir identidade de gênero com orientação sexual, negando-se a diversidade possível quando se transpõe o binarismo macho/fêmea. Passa-se ao desafio de reconhecimento de pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (travestis e transexuais), cuja identidade de gênero e orientação sexual escapam aos determinismos biológicos.

Nas oficinas desenvolvidas por meio das bonecas de pano, enfatizou-se também o respeito ao corpo como base para a experiência humana da sexualidade e da afetividade. Essa preocupação variava, certamente, com o próprio grupo, sua faixa etária e as demandas dos participantes. Por exemplo, adolescentes se preocuparam mais com as questões ligadas à orientação sexual e crianças mostravam-se mais interessadas nos aspectos expressivos da identidade sexual (roupas, enfeites de cabelos, etc.), de possibilidades culturais (demandaram um papai noel negro, vide Figura 1), bem como das expressões de afeto e cuidado. Mulheres que sofreram violência representavam, na oficina, suas vivências e contavam suas histórias, sendo a boneca um objeto representativo do seu corpo, da sua dor e da sua necessidade de superação. Idosos faziam as bonecas rememorando as suas infâncias e intencionando presentear os seus netos, ou outras crianças, com o brinquedo confecionado.

Fig. 1. Papai Noel negro confeccionado a pedido de uma criança
Fonte: Afonso et al., (2017)

Nesse sentido, observou-se que o brinquedo/objeto boneca de pano proporcionava aos participantes das oficinas diversas metáforas, associações, recordações e projeções de suas experiências de corpo, de cuidado consigo mesmas, dos sentimentos, da sexualidade e relações de afeto, nos diferentes momentos da vida, mantendo-se a ludicidade como elemento de apoio à interação no grupo, à reflexão e à criatividade.

1.3. O uso das TIC para a educação para a cidadania

Para Abramowicz (2006, p. 12) “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. A partir dessa consideração é possível refletir também,

paradoxalmente, que é *justamente* a diversidade que permite pensar a diferença (entre os seres humanos singulares) lado a lado com a igualdade (de cidadania).

Entretanto, o reconhecimento da diversidade cultural no Brasil nunca foi suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que ainda marginalizam milhões de pessoas negras e mulheres em nossa sociedade (Nogueira, Felipe, & Teruya, 2008). A diversidade cultural pode até mesmo ser admirada como espetáculo e curiosidades sobre a cultura brasileira, sem que se compreenda a importância dos diferentes sujeitos na cultura, seu direito a ter direitos, suas contribuições à compreensão de mundo e do modo de viver em sociedade.

Candau (2005, p. 19) afirma que "não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre *o* 'mesmo', à 'mesmice'".

Assim, na pespetiva de uma educação cidadã, as ações pautadas na diversidade cltural devem ter como premissa aspectos tanto da identidade quanto da diferença, e tem como responsabiidade não só reconhecer e celebrar a diferença, mas também questioná-la, a fim de perceber como ela está constituída social e discursivamente.

Para Kerbauy (2009), um dos indícios deste tempo de rupturas, de diferenças e de pluralidade é a diversidade cultural em que as velhas identidades que estabilizavam o mundo social entraram em declínio, fazendo surgir novas identidades que fragmentaram o ser humano moderno. Hall (2006, p. 9) menciona que as sociedades modernas do final do século XX se transformaram, "tendo em vista as mudanças estruturais que fragmentaram as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais."

Nesse sentido, Kerbauy (2009) corrobora a opinião de Hall (2006), ressaltando que:

> Diante da diversidade cultural e das multiplicidades de culturas que necessitam ser compreendidas e conservadas em suas diferentes manifestações indaga-se: como promover políticas de igualdade de oportunidades de inclusão que impliquem não apenas o acesso, mas também o domínio das TICs? E ainda: como modificar a visão padronizada da cultura de massas, reinventando e recriando novas formas de administração do conhecimento que leve em conta as singularidades de expressões e de produções criativas? (Kerbauy, 2009, p. 65)

Para a UNESCO (2006), a rápida evolução das tecnologias da informação e comunicação, deram condições inéditas para que se intensifique a interação entre as culturas, constituindo-se num desafio para a diversidade cultural, especialmente no que diz respeito aos desequilíbrios entre países ricos e pobres.

Pode-se afirmar, dessa forma, que as TIC têm papel fundamental na contribuição de uma sociedade inclusiva, possibilitando através da cultura digital novos caminhos para a discussão de políticas públicas para a diversidade, ampliando a forma de participação social e estimulando ambientes agregadores, da cultura e diversidade, podendo ser gerido pelos próprios uduários.

Contudo, conforme Kerbauy (2009), diante das novas potencialidades de criação de redes com a disseminação das TIC, deve-se considerar que numa sociedade cada vez mais complexa e diversificada, a possibilidade de aumento da segregação e da exclusão, bem como dos conflitos de intolerância, não podem ser subestimados.

Nesse sentido, as TIC têm uma contribuição importante para uma sociedade mais inclusiva, o que requer parcerias e cooperação entre Governo, sociedade civil e mercado, promovendo o respeito pela diversidade das expressões culturais e conscientização (Kerbauy, 2009).

2. RESULTADOS

Nas oficinas aqui analisadas, havia a preocupação constante de como uma prática tradicional seria reapropriada em um novo contexto cultural de forma a contribuir para a leitura crítica desse contexto e para inovações suportivas à cidadania e à dignidade humana.

As oficinas constituem um trabalho de grupo, onde se incentiva a comunicação, a cooperação e a interação. Os participantes são convidados a confeccionar uma boneca de pano negra, com materiais que expressam as características étnicas desejadas, como malha negra, lã trançada e outros. À medida que o grupo produz as bonecas, ele é incentivado a refletir sobre questões ligadas ao corpo, à cor da pele, ao tipo de cabelo, ao cuidado, ao afeto e assim por

diante. Surgem, então, histórias e depoimentos no grupo, por meio dos quais os participantes conseguem desconstruir valores sexistas e racistas, envolvendo-se na construção de novos sentidos e abrindo-se para possíveis transformações.

Nesse propósito, privilegiou-se bonecas e bonecos negros, pois são pouco encontrados em um país onde, apesar de existir uma grande população afrodescendente, ainda existe muito racismo e discriminação. No entanto, importante é lembrar que cada grupo e cada contexto é único, com suas vivências e particularidades, o que precisa ser levado em conta pelos facilitadores ou coordenadores do grupo.

No processo, com uma abordagem interdisciplinar entre educação, comunicação e psicologia, os grupos são incentivado a pesquisar, em celulares e tablets, informações diversas sobre sexismo e racismo, no Brasil, ampliando a sua discussão.

Além das oficinas, desenvolvidas com base na metodologia elaborada por Afonso e colaboradores (2000), os autores também escreveram uma cartilha (Afonso et al, 2017) sobre o trabalho com bonecas de pano negras, como um material para a educação em direitos humanos, especialmente no campo da igualdade racial e de gênero. A cartilha inclui textos teóricos e práticos e está disponibilizada gratuitamente em www.recimam.org, como uma forma de ampliar o seu acesso. A capa da cartilha é reproduzida na imagem seguinte (Figura 2).

Fig. 2. Capa da Cartilha Bone Negra de Pano
Fonte: Afonso et al., (2017)

Dessa maneira, foi possível utilizar, ao longo do processo, elementos da tradição cultural e da modernidade digital, buscando realizar as oficinas de maneira contextualizada e criativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com oficinas de confecção de bonecas de pano apresentou-se como um recurso educativo precioso e coerente, englobando questões mais amplas como a valorização da cultura cultura afro-brasileira e a discussão da igualdade racial e de gênero. Como limitações, pode-se apontar que vem sendo desenvolvido a pouco tempo e ainda poderá encontrar muitos novos desafios.

Como potencialidades, entende-se que oferece um bom instrumental para a educação em direitos humanos e para a cidadania. Ou seja, pode colaborar para a construção de objetivos educativos, clínicos ou psicossociais, em campos diversos, como na educação, assistência social, saúde e outras áreas.

Ademais, a disponibilização da cartilha, no *site*, possibilita que esse trabalho seja acessível a todas as pessoas, independentemente de sua formação. Por exemplo, famílias negras que queiram confeccionar suas próprias bonecas ou ludoterapeutas que incluam famílias de bonecas negras em seus atendimentos clínicos.

A associação do resgate de uma tradição com elementos da contemporaneidade, a crítica ao racismo e ao sexismo, e o uso da internet, tablets e celulares tem potencial para fortalecer as propostas de educação para a cidadania em espaços escolares e outros, com o intuito de

desenvolver o pensamento crítico e a participação no contexto social.

REFERÊNCIAS

Abramowicz. A. (2006). *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna.

Afonso, M. L., Lisboa, C. P., Ziviani, D.C., Pereira, F. S., Pinheiro, M. B., & Santos, V.S. (2017). *Cartilha Boneca negra de pano*: *educação e criatividade para a igualdade racial e de gênero.* Consultado em agosto, 2018 em www.recimam.org.

Assumpção, A. S. B. (2012). *Educação para igualdade na perspectiva de gênero*. Dissertação (mestrado) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais.

Candau, V. M. (2005). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In M. Candau, (Org). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.

Decreto 6.177, de 1.° agosto de 2007. Promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Consultado em agosto, 2018 em www.brasilia.unesco.org/.../convendivercultural.pdf

Escobar, G. V., & Gottert, M. E. S. (2010). A essência revolucionária em Abayomi: uma boneca negra de pano em movimento. In A. L. R. Soares (Org) *Anais do I Congresso Nacional Memória e Etnicidade*. Consultado em agosto, 2018, em https://docplayer.com.br/4078707-A-essencia-revolucionaria-em-abayomi-uma-boneca-negra-de-pano-em-movimento-1.html.

Furlani, J. (2003). *Mitos e Tabus da Sexualidade Humana – Subsídios ao trabalho em Educação Sexual* (2.ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica.

Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade?. In T. T. Silva (Org), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.

Hall, S. (2006) *A identidade cultural na Pós – Modernidade* (Trad. de T. Silva & G. Louro). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Kenski, V. M. (2008). Educação e comunicação: interconexões e convergências. *Educação & Sociedade*, *29*(104), 647-665. Consultado em agosto, 2018, em http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0229104.pdf

Kerbauy, M. T. M. (2009). Diversidade cultural e política de informação. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, *5*(1/2), 60-69. Consultado em agosto, 2018, em http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/article/view/11634.

Lei n.º 11.645, de 10 de marco de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Consultado em agosto, 2018, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Consultado em agosto, 2018, em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

Nogueira, J., Felipe, D. A. & Teruya, T. K. (2008). Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. *Fazendo Gênero – Corpo, Violência e Poder*. Consultado em agosto, 2018, em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya_01. Pdf

Oliveira, F. S. (2016). Amarrando Tecidos e Desatando Preconceitos: Bonecas Abayomi como Estratégia de Ensino-Aprendizagem da História e Cultura Africana. *VIII Encontro Estadual de História* (ANPUH BA). Consultado em agosto, 2018, em http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1475263944_ARQUIVO_Artigobonecas.pdf.

Organização Mundial de Saúde. (1975). *Sexual and reproductive health.* Consultado em agosto, 2018, em https://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/.

Santos, A.C.C. (2010). Formação de professoras(res) em gênero e sexualidades: novos saberes, novos olhares [Versão eletrônica], *Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. Consultado em agosto, 2018, em http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278296972_ARQUIVO_textofazendogenero.pdf

15. GERONTOLOGIA EDUCATIVA E ENVELHECIMENTO ATIVO

158. O PAPEL DAS UNIVERSIDADES SENIORES NA TRANSFORMAÇÃO DA VIDA DAS PESSOAS DE IDADE AVANÇADA

Filipa Feitor[1], Márcia Carvalho[2], Albertina Lima Oliveira[3]

[1]Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (PORTUGAL), fdaniela.feitor@gmail.com
[2]Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (PORTUGAL), marciamarizcarvalho@gmail.com
[3]Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (PORTUGAL), aolima@fpce.uc.pt

Resumo

A presente investigação surge no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, e tem como objetivo compreender o papel das instituições de educação não-formal, especificamente das Universidades Seniores (US), na aprendizagem de pessoas de idade avançada, na motivação e na sua rede de apoio social. Para a sua concretização recorremos à metodologia qualitativa, através da realização de entrevistas semiestruturadas, a quatro alunos/as da Aposenior e quatro alunos/as da Universidade Bracarense do Autodidata e da Terceira Idade (UBATI). Após estarem salvaguardados os princípios éticos e se ter obtido o consentimento livre e esclarecido, procedeu-se à gravação das entrevistas e à posterior transcrição. Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo (Amado, 2017), tendo emergido que a educação, nesta fase da vida, é referida como uma importante oportunidade de aprender, de adquirir novos conhecimentos e de se sentirem ativos. Por outro lado, esboça-se uma elevada motivação e satisfação para continuar a aprender de forma deliberada. Em termos de rede de apoio, a frequência das US parece desempenhar o importante papel de as ampliar e/ou reforçar, gerando convívio e amizades e contribuindo desta forma para melhorar a qualidade de vida deste grupo-alvo. Discutem-se as limitações e implicações do estudo para investigações futuras.

Palavras-chave: educação não-formal, Universidades Seniores, aprendizagem ao longo da vida, motivação, rede de apoio social.

Abstract

The present research arises within the scope of the master's degree in Educational Sciences of the University of Coimbra and aims to understand the role played by non-formal educational institutions, specifically of Senior Universities, in the learning, motivation and support networks of the elderly. A qualitative approach was employed and eight students, four from “Aposenior” and four from “Universidade Bracarense do Autodidata e da Terceira Idade (UBATI)”, were selected for semi-structured interviews. After the ethical principles were safeguarded and informed consent was obtained, we proceeded with the recording and subsequent transcription of the interviews. The collected data were subjected to content analysis (Amado, 2017), having emerged that education at this stage of life is referred to as an important opportunity to learn, to acquire new knowledge and feel active. On the other hand there is high motivation and satisfaction to continue to learn deliberately. The attendance of Senior Universities seems to play an important role in expanding and reinforcing the support networks and friendship, thus contributing to improve the quality of life of the target group.The implications and limitations of this study for further research are discussed.

Keywords: non-formal education, senior universities, lifelong learning, motivation, social support networks.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade marcada pelo crescimento exponencial da população sénior que corresponde a uma das mudanças mais significativas dos últimos anos num mundo em constante transformação e cada vez mais complexo. A educação e aprendizagem, estendidas à idade mais avançada, surgem como imprescindíveis para responder às mudanças/exigências da nossa sociedade. Face a esta problemática, centramos a nossa investigação no papel da aprendizagem na vida das pessoas de idade avançada, quer da Aposenior – Universidade Sénior de Coimbra – quer da Universidade Bracarense do Autodidata e da Terceira Idade.

Com este fenómeno do envelhecimento populacional a acontecer e a ganhar um peso crescente, surge já na década de 70, do século XX, a primeira Universidade da Terceira Idade (1978), reforçando a necessidade de uma maior atenção à pessoa idosa e à educação ao longo da vida e, também, a urgência de abandonar uma perspetiva meramente assistencialista para "promover um novo modo de vida ativa e autónoma para os idosos, como meio de se retardar o envelhecimento" (Veloso, 2007, p.273) e participar na melhoria da qualidade de vida destas pessoas, oferecendo oportunidades socioeducativas. Assim, os objetivos propostos pela primeira UTI visavam a promoção cultural e educacional dos seniores, através da valorização da imagem da pessoa idosa, do seu contributo útil para a sociedade, das suas capacidades e potencialidades.

Em Portugal, as US tomaram como referência o modelo inglês, ou seja, sem fins lucrativos e privilegiando a educação não formal (Machado & Medina, 2012). Efetivamente, estes estabelecimentos educativos operam fundamentalmente no domínio da educação não formal e informal. Neste sentido, proporcionam aos sujeitos aprendizagens do seu interesse, que lhes são úteis para a vida do dia-a-dia, e "testam práticas inovadoras que não se encontram sujeitas a pressões e limites institucionais" (Gohn, 2006, cit. por Ricardo, 2016, p. 102).

A educação não formal "apresenta objetivos e competências ao mesmo tempo que estabelece metodologias e estratégias alternativas" (Ricardo, 2016, p. 102) às da educação formal. Esta modalidade de educação não é organizada por níveis, idades e conteúdos, mas tem um caráter flexível e privilegia o processo formativo e a inclusão. Trata-se, pois, de um tipo de abordagem que acolhe uma vasta flexibilidade, podendo ser "diferente consoante o público, o contexto, as condicionantes, as possibilidades, as necessidades, etc." (Ricardo, 2016, p. 102).

Tendo em conta as especificidades da população a que se destina (grupos muito heterogéneos), as ofertas/respostas das UTI não são uniformes, sendo que os projetos desenvolvidos devem ajustar-se a essas especificidades.

De uma forma geral, a oferta destas instituições é variada, os seniores podem escolher livremente o que querem aprender de entre diversas áreas, "humanidades, sociologia, línguas estrangeiras, leitura e escrita criativas, saúde e artes (plásticas) […] novas tecnologias da informação e da comunicação, a ginástica, o teatro, o canto coral, a música…" (Pinto, 2003, p. 472).

Estas instituições podem ser frequentadas por todos os seniores, independentemente do nível de escolaridade, desde licenciados até sujeitos que possuem unicamente a antiga 4ª classe (Pinto, 2003) ou mesmo uma menor instrução.

Tendo em conta as especificidades referidas e a vocação socioeducativa das US, estas constituem respostas que se enquadram na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), processo que acontece desde o nascimento até à morte – *Cradle to grave* –, e que permitem à pessoa continuar a desenvolver e consolidar a sua autonomia e o exercício crítico do seu papel de cidadão. Não estando focadas estritamente nas aprendizagens estruturadas, adquirem um sentido mais amplo, e o seu significado estende-se a nível educacional, pessoal, social, cultural, económico e político (Longworth, 2003, p. 12); diferenciam-se do conceito de educação em sentido mais estrito porque a ALV é um direito de todos, não comportando barreiras nem critérios de assiduidade.

De acordo com o Conselho da UE (2002), a ALV é uma oportunidade prioritária para todos os cidadãos, devendo assegurar que todas as pessoas possam obter/melhorar os conhecimentos, proficiências e competências (numa perspetiva pessoal, cívica e social) necessários para se sentirem mais integradas na sociedade do conhecimento.

Segundo Longworth e Davies (1996, cit. in Oliveira 2015), a aprendizagem ao longo da vida pode ser definida como o "desenvolvimento do potencial humano, através de um processo que, sendo continuamente apoiado, estimula e habilita os indivíduos para adquirir todo o conhecimento, valores, competências e capacidades de reflexão de que necessitarão, durante a

sua vida, e para os aplicar com confiança, criatividade e satisfação, no desempenho de todos os papéis, e em todas as circunstâncias e ambientes" (p. 179).

Um dos objetivos para este paradigma de aprendizagem consiste na promoção da cidadania ativa, incidindo na forma como as pessoas participam em todas as esferas da vida social e económica, e de que forma essa participação lhes confere um sentimento de pertença à sociedade em que vivem.

As US constituem uma das formas de implementar a ALV, de promover a cidadania ativa e estão fortemente alinhadas com a Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável (ENEAS) (República Portuguesa, 2017).

Em 2002, a Organização Mundial da Saúde estrutura a política orientadora do envelhecimento ativo em três pilares fundamentais: a saúde, a participação e a segurança das pessoas à medida que envelhecem (WHO, 2002). Contudo, em 2015, para além dos pilares mencionados, coloca a ênfase no Envelhecimento Ativo e Saudável e na importância da aprendizagem ao longo de todo o ciclo de vida como estratégia de promoção deste último.

A ENEAS vai ao encontro destas últimas orientações, propondo duas ações imprescindíveis à promoção da participação social da pessoa idosa: a nível individual, a promoção da educação e formação ao longo do ciclo de vida; e a nível contextual, a criação de ambientes físicos e sociais potenciadores da integração e participação (República Portuguesa, 2017, p.27).

Tendo em consideração a relação estreita entre a vocação das US e a ENEAS, através da ênfase na ALV, assumimos que elas têm um papel significativo e transformador na vida das pessoas de idade avançada, o qual pretendemos conhecer melhor com a realização do presente trabalho de investigação. Interessa-nos, particularmente, compreender o papel da aprendizagem e a motivação para continuar a aprender, de forma intencional e sistemática, na idade avançada, bem como perceber a influência das US na rede de apoio social e na participação social.

2. MÉTODO

Tendo em atenção a problemática mencionada anteriormente, particularmente a ênfase na compreensão da perspetiva dos seniores, recorremos a um plano de investigação qualitativo, através da realização de entrevistas semiestruturadas.

A metodologia qualitativa estima o papel do investigador, uma vez que, e de acordo com Vieira (2011), "ele costuma ser o principal instrumento de recolha de dados e que o contexto assume um papel crítico, já que os comportamentos humanos são fortemente influenciados pelos contextos em que ocorrem, não sendo possível compreendê-los sem entender os quadros de referência no âmbito dos quais os participantes exibem e interpretam os seus pensamentos, sentimentos e atitudes" (p. 25).

De acordo com a literatura, a entrevista semiestruturada é um dos principais instrumentos de pesquisa, no que se refere ao interesse em compreender os pontos de vista das pessoas, pelo motivo "de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe conviver (…)" (Amado & Ferreira, 2017, p. 211). Como estávamos interessadas em conhecer a perspetiva das pessoas a partir das suas experiências, a entrevista semiestruturada revelou-se a técnica de recolha de dados mais adequada.

3. PARTICIPANTES

Após a concretização da revisão da literatura e indo ao encontro dos objetivos propostos para este estudo, entrevistámos oito pessoas de idade adulta avançada, sendo que quatro eram de uma Universidade Sénior de Coimbra (Aposenior) e outras quatro frequentavam a Universidade Bracarense do Autodidata e da Terceira Idade – UBATI. Na sua maioria são do sexo feminino, seis senhoras, tendo dois participantes do sexo masculino. As suas idades estão compreendidas entre os 69 e 78 anos. Relativamente ao estado civil, verificou-se que a maioria é viúvo/a (63%), duas pessoas são casadas (25%) e uma outra é divorciada (12%).

Verificou-se, ainda, que mais de metade dos/as entrevistados/as vivem sozinhos (5 pessoas) e os restantes com marido e/ou filhos. O tempo de frequência na Universidade Sénior é variado, sendo que metade dos participantes se encontra a frequentá-la há menos de cinco anos e a outra metade há mais de dez anos.

4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Na metodologia qualitativa, a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas, assim escolhemos a mesma para ser utilizada no nosso estudo, pois consideramos que seria o instrumento mais apropriado para a recolha da informação pretendida.

Ao recorremos a este método de investigação, foi-nos possível concluir que as entrevistas possuem algumas vantagens, assim como certas limitações. Neste sentido, destaca-se como vantagem a possibilidade de obter uma informação mais rica e completa, mas, por outro lado, como limitação, destaca-se a recolha de informação sobre temas mais delicados e a débil hipótese de generalização de resultados.

De acordo com Amado e Ferreira (2017), não podemos improvisar a entrevista de investigação, ou seja, ela exige-nos um grande esforço de preparação, de modo a que os dados possam ser o mais rigorosos possível. É necessário que a mesma seja bem estruturada, integrando diversos blocos temáticos e objetivos, ou seja, requer a elaboração de um guião. Neste, segundo Amado e Ferreira (2017), deve constar "a formulação do problema, os objetivos que se pretende alcançar, as questões fundamentais (orientadas) numa lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar" (p. 216).

Os objetivos da entrevista devem estar organizados em objetivos gerais e específicos. Seguindo as orientações anteriores, foi elaborado um guião de entrevista que integrou os seguintes blocos temáticos: I – Legitimação da entrevista; II – Caraterização dos entrevistados e recolha de dados sociodemográficos; III – Motivação para a entrada na Universidade Sénior; IV – O Papel da Educação na Terceira Idade; V – Rede de Apoio; e VI – Términus da entrevista. Antes de passarmos à recolha de informação propriamente dita, para uma correta e útil condução da entrevista, foi feito um teste-piloto do guião de entrevista a duas pessoas do público-alvo a estudar, com o intuito de fazer uma validação inicial deste instrumento de recolha de dados. Assim, foi possível introduzir alguns aperfeiçoamentos, nomeadamente a reorganização da entrevista e reformulação de alguns dos objetivos para ficarem mais compreensíveis e explícitos. Foi também elaborado e entregue aos participantes um consentimento informado, de modo a salvaguardar o cumprimento das orientações éticas e deontológicas para a investigação científica.

Após a concretização das entrevistas a através dos registos áudios procedemos à transcrição das mesmas, sendo atribuída a cada uma delas um código (EA, EB, EC, ED, EE, EF, EG e EH).

5. RESULTADOS

Após os dados recolhidos, procedemos à análise de conteúdo, definida por Robert e Bouillaguet (1997, cit. por Amado, Costa & Crusoé, 2017) como "uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata" (p. 306).

Assim, num primeiro momento foi feita uma análise à formação académica dos participantes, onde se concluiu que 50% das pessoas tem licenciatura (quatro sujeitos), um indivíduo tem o mestrado e os restantes o ensino básico (1-1.º ciclo, 1-2.º ciclo; 1-3.º ciclo).

No momento atual todos se encontram reformados/aposentados. Porém, antes da entrada na reforma, as profissões exercidas eram as seguintes: comerciante (1), administrativo (1), assistente administrativo (1), professor/a (3), programador (1) e educadora de infância (1).

Os/as entrevistados/as demonstraram grande apreço em participar na presente investigação e interesse em falarem sobre a temática do estudo.

Quando questionados/as acerca do que os/as conduziu a procurar uma US, a resposta mais frequente foi a indicação por amigos/contactos sociais, mas, também, foi uma procura por interesse pessoal (curiosidade) e para ocupação do tempo. Referiram ainda que, aquando da entrada, foram muito bem recebidos, pelo facto de o ambiente de a US ser sempre bastante positivo e por se sentirem bem ("senti-me em casa").

Depois de realizada uma análise exaustiva às entrevistas, várias categorias emergiram do *corpus* documental. A primeira categoria é referente à *socialização/convívio*. Os relatos dos seniores apontam a Universidade Sénior como um importante meio para manter/aumentar o convívio e a socialização: "ter um grupo de pessoas com quem pudesse conviver" (EG), "este convívio e esta troca social" (EH) e pelo facto de permitir "ver pessoas e conviver" (EC) e a "partilha de amizade" (EA). A segunda categoria é *ocupar o tempo*, na medida em que os

seniores referem que a Universidade Sénior é uma forma de preencher o tempo devido ao "medo de ficar sozinha em casa" (EA), "à falta de ocupação" (EA) e "ajudar na solidão" (EH).

A terceira categoria refere-se ao "*aprender até morrer*". A US é uma forma de aumentar os conhecimentos, ter acesso a assuntos diversos e, desse modo, manterem-se atualizados/as com a cultura, tendo possibilidade de adquirir novos conhecimentos e, também, relembrar alguns antigos. Fundamentalmente, manter a mente em funcionamento e "ajuda a manter a nossa mente em atividade", "aprender mais qualquer coisa" (EC). No âmbito desta categoria os seniores indicaram que "se deixarmos de aprender deixamos de estar vivos […] conseguimos aprender e é um sinal de vitalidade" (EB), afirmando que "é um ambiente que entusiasma a partilha de conhecimentos […] motivação para viver com alegria" (EA), "são assuntos do nosso interesse [… posso] transmitir o que aprendo aqui, o que posso utilizo para a minha vida" (EE).

A Universidade Sénior constitui uma mais-valia em diversos aspetos da vida dos seniores, nomeadamente: na melhoria das capacidades cognitivas, pois "há uma tendência para prestar mais atenção às coisas… às coisas que me rodeiam e a memorizar" (EB); no sentido de se "sentir viva, atualizada, integrada na sociedade, ter uma vida com sentido" (ED); na autoestima, uma vez que "a autoestima sobe […] quanto mais aprendemos mais gostamos de nós próprios" (EA), "poderiam ser importantes para a minha formação humana" (EC).

A última categoria emergente refere-se *à rede social de apoio*. Pelos relatos dos seniores depreende-se que o apoio provém da família, dos amigos, da Universidade e da religião como importantes nas suas vidas e que sentem que lhes dão apoio e companhia. "Não tenho outro apoio que não seja este da frequência das aulas e da parte lúdica" (EA), "a instituição mais importante é a família (…) é a base", referindo-se aos filhos, netos, cônjuges e, também, aos amigos. Relativamente à religião, "a instituição religiosa é importante" (EG), "costumo ir à missa aos domingos… fico muito bem, muito aliviada (…) gosto de rezar e faz muito bem" (EE).

6. DISCUSSÃO

Os resultados que obtivemos a partir das entrevistas realizadas a pessoas que frequentam Universidades Seniores convergem efetivamente na evidência do importante papel que este tipo de instituições de oferta educativa não formal e informal tem na vida das pessoas de idade avançada e o quanto contribui para a transformar, valorizar e colocar em trajetórias de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Na verdade, como o Conselho da UE (2002), Oliveira (2015) e outros autores têm enfatizado, a aprendizagem na sociedade contemporânea é uma prioridade para qualquer cidadão e cidadã, não podendo os mais velhos dela ficar excluídos. As US mostram estar a responder bem a este desígnio, contribuindo para que as pessoas seniores se integrem melhor simultaneamente na sociedade em geral e na sociedade do conhecimento.

Promover a socialização e fortalecer o convívio emergiu como dos motivos mais importantes para a sua frequência – geram-se fortes relações de convivialidade e amizade. As US constituem um importante polo de atração para a mudança, na medida em que os/as seniores têm um motivo para sair de casa e encontram uma forma de preencherem o seu tempo livre.

Por outro lado, ressalta também o importante papel da aprendizagem, pois, segundo os/as seniores entrevistados/as, e de acordo com Araújo e Melo (2011, cit. por Batista, 2018), existe uma constante atualização e aquisição de novos conhecimentos, estímulo intelectual e desafios que os/as mantêm fortemente interessados/as e entusiasmados/as com as aprendizagens em que se envolvem, em grande parte porque as percebem como bastante significativas.

Mas, mais autoestima e sentido da vida também emergiram das entrevistas, pelo que podemos concluir no mesmo sentido do estudo de Irigaray e Schneider (2008, cit. por Batista, 2018, p. 11) que os motivos que levam os seniores a ingressarem "na universidade são sobretudo a procura de novos conhecimentos, novas amizades, uma ocupação para o tempo livre e sobretudo a oportunidade de dar um novo sentido à vida".

Por fim, e assumindo o incontornável relevo do paradigma da educação ao longo da vida, reafirma-se a importância da aprendizagem na idade avançada para a melhoria da qualidade de vida e recomenda-se a frequência de U S, atendendo à sua inovação, versatilidade e impacto na vida das pessoas que, por diversas razões, nelas decidem inscrever-se e participar.

Como limitações deste estudo, assume-se que os/as oito seniores entrevistados/as, repartidos por duas US, não nos permitiram realizar um grande aprofundamento dos efeitos das US na transformação da vida dos/das seus/suas utentes, sendo importante a realização de estudos com mais seniores e de diferentes instituições, bem com captar melhor as dinâmicas dos processos geradores dos resultados encontrados. Por outro lado, também seria de utilidade

perceber eventuais impactos menos positivos ou limitações destes estabelecimentos socioeducativos, o que não foi alvo de estudo nesta investigação.

REFERÊNCIAS

Amado, J. & Costa, J.P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.) (301-352). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em Educação. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.)(207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Batista, S. (2018). *Gerontologia educative: A educação como mecanismo capaz de conceber empowerment à pessoa idosa*. Dissertação de mestrado, apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social. Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23227/1/Simone%20Nogueira%20Baptista.pdf

Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action*. London: Routledge Falmer.

Machado, F., & Medina, T. (2012). As Universidades Seniores: Motivações e repercussões de percursos em contexto de aprendizagem. *Educação, Sociedade e Culturas, 37*, 151-167.

Oliveira, A. L. (2015). A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: a importância dos fatores sociológicos. *Práxis Educacional, 20* (11), 165-188.

Pinto, M. G. (2003). As Universidades da Terceira Idade em Portugal: Das origens aos novos desafios do futuro. *Revista Línguas e Literaturas, 20*(2), 467-478.

República Portuguesa (2017). *Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável (2017-2025)*. Proposta do Grupo de Trabalho Interministerial (Despacho n.º 12427/2016). República Portuguesa: DGS/SNS.

Ricardo, R. (2016). A educação e a terceira idade em Portugal: Estudo exploratório de uma universidade sénior. *Investigar em Educação, 2*(5), 99-116.

Veloso, E. (2007). As Universidades da Terceira Idade em Portugal: Um contributo para a análise da sua emergência. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 41*(3), 263-284.

WHO (2002). *Ageing Active: Policy Framework*. New York, USA. Consultado em março, 2017, em http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/1/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf

16. IDENTIDADES, CULTURAS E GLOBALIZAÇÃO

194. ACULTURAÇÃO DE ALUNOS TRANSCULTURAIS EM AMBIENTE ESCOLAR E PROPOSTAS DE ATUAÇÃO NA ESCOLA

Keilyn Stegmiller Paroschi[1], Betania Jacob Stange Lopes[2]

[1]Centro Universitário Adventista de São Paulo-EC (BRASIL),
keilyn.paroschi@gmail.com
[2]Centro Universitário Adventista de São Paulo-EC (BRASIL),
betania.lopes@ucb.org.br

Resumo

O número de alunos transculturais tem aumentado devido à crescente mobilidade presente no século XXI, o que aponta para uma necessidade de melhor compreensão, por parte da equipe escolar, de aspectos linguísticos, acadêmicos e emocionais envolvidos na transição escolar dessas crianças transculturais. O objetivo do presente estudo foi, então, analisar aspectos de aculturação de alunos transculturais no processo de transição em ambiente escolar, a partir da percepção desses alunos, dos professores e da equipe administrativa da escola. Esta pesquisa de natureza qualitativa utilizou a metodologia da problematização, por meio do sistema do *Arco de Maguerez*. Como meio de obtenção de dados, foram realizadas entrevistas face-à-face com quatro crianças transculturais, com três professores e uma coordenadora da instituição de ensino onde ocorreu o estudo. Os resultados revelaram que as crianças transculturais desse estudo apresentam características e necessidades fundamentais semelhantes às de outras crianças transculturais, conforme pesquisas já realizadas em outros países, em aspectos linguísticos, acadêmicos e, sobretudo, emocionais. Notou-se que os professores e a coordenadora preocupam-se majoritariamente com o desenvolvimento acadêmico e linguístico de seus alunos transculturais, deixando a questão emocional em segundo plano.

Palavras-chave: crianças transculturais, aculturação, escola.

Abstract

The number of transcultural students has increased due to the rise of mobility in the twenty-first century, which leads to the necessity of a better comprehension on the part of the school staff of linguistic, academic, and emotional aspects involved in these kids' transition between schools. The goal of this study was, therefore, to analyze acculturation aspects of transcultural students in the process of transition in a school environment from the perspective of these students, the teachers, and the administrative staff of the school. This qualitative research made use of the problematization method by means of the *Arco de Maguerez* system. As a means of obtaining data, face-to-face interviews were held with four transcultural kids, with three teachers, and with one coordinator of the institution in which the study was done. The results revealed that the transcultural kids in this study show similar basic characteristics and needs to other transcultural kids in linguistic, academic, and especially emotional aspects, as evinced in studies undertaken in other countries. It was observed that the teachers and the coordinator are more concerned with the academic and linguistic development of their transcultural students, relegating emotional issues to second place.

Keywords: transcultural kids, acculturation, school.

1. INTRODUÇÃO

O mundo vive a era da globalização, da tecnologia e da informação. Assim, com a aproximação política, informacional e, inclusive, geográfica – referente à tecnologia – a realidade mundial é cada vez mais multicultural, devido à crescente interconectividade e interdependência. "The term globalization is not only an expression to portray the trend of our era, but also the dominant logic affecting our daily lives" (Moore, 2011, p. 10).

Esse contexto tem suscitado um aumento significativo de imigrações e mudanças internacionais de famílias, seja por motivos políticos, econômicos, sociais, ambientais, de trabalho ou de estudo (BBC, 2014). Em decorrência desse cenário, sociólogos, psicólogos e educadores voltam seus olhares para o processo de transição escolar das crianças dessas famílias. Pascoe (1993) denomina-as de transculturais, pelo fato de viverem parte de suas vidas em uma cultura diferente da sua de origem e/ou da de seus pais.

Estudos sobre crianças transculturais no processo de transição em ambiente escolar, apontaram como dificuldades: questões linguísticas, acadêmicas, culturais, entre outras (Moore, 2011). Além dos aspectos alistados anteriormente como dificuldades desse grupo, pesquisadores como Pollock e Van Reken (2009), Moore (2011), Morales (2015), Johnson (2016) e Bajamal (2017) enfatizaram que essas crianças defrontam desafios emocionais no processo de transição a outra/s cultura/s e que as várias perdas, seja de pessoas, lugares ou posses, podem levar à dor mal resolvida. Considerando essas questões, referindo-se ao ambiente escolar, o trabalho de transição com alunos transculturais exige uma reflexão crítica para a construção desse processo com a finalidade de minimizar os impactos, sobretudo emocionais, confrontados por esses alunos. Tal fato implica na necessidade de escolas terem propostas de trabalho ao receber alunos transculturais.

Frente a essa conjuntura, definiu-se como objetivo maior dessa pesquisa, analisar aspectos de aculturação de alunos transculturais, propondo maneiras de atuação no processo de transição em ambiente escolar, a partir da percepção desses alunos, dos professores e da equipe administrativa da escola. Esse intento foi alcançado por meio da verificação da percepção dos professores acerca do processo de transição de alunos transculturais na escola, bem como da autopercepção desses alunos quanto aos seus processos de aculturação em âmbito escolar. Por fim, foi apontado um conjunto de aspectos a serem considerados ao receber alunos transculturais em ambiente escolar.

O presente estudo visa contribuir para o aperfeiçoamento de ações de professores e equipes escolares ao receberem alunos transculturais.

2. METODOLOGIA

A base norteadora desta pesquisa é a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez conforme a aplicação de Berbel (1995), cujo processo desenvolve-se nas cinco etapas do Método do Arco, a saber: (a) Observação da Realidade e Definição do Problema; (b) Pontos-Chave; (c) Teorização; (d) Hipóteses de Solução; e (e) Aplicação à Realidade (Alves & Berbel, 2012).

A relevância social desta abordagem de estudo encontra-se na interação entre a primeira e última etapa, uma vez que se parte de uma realidade social observada na busca de uma prática que vise à sua transformação (Palácio & Berbel, 2011).

2.1. Alunos transculturais: o desvendar de um problema a partir de uma realidade observada

Devido a experiências prévias de transições culturais da pesquisadora, surgiu a curiosidade de se estudar o assunto. O estudo iniciou-se, então, na etapa da Observação da Realidade, através de leituras sobre o tema. Por meio da inserção dos termos *Third Culture Kids* e *School* com a conjunção *AND* e o indicador *allintitle*[1] em quatro palataformas, foram encontradas dez pesquisas tanto no Google Acadêmico quanto no ProQuest dissertações e teses. Já que houve cruzamentos de estudos e uma filtragem de leitura que eliminou temas irrelevantes para o assunto da presente pesquisa, restaram quinze ao todo (sem repetições). A mesma busca foi realizada em língua portuguesa, porém não foram encontradas pesquisas.

Após a leitura sobre crianças transculturais em ambiente escolar, a Observação da Realidade continuou ao passo que surgiu o interesse de conhecer a realidade do local de origem das pesquisadoras. Por se tratar de uma escola situada em ambiente universitário, com professores e alunos que buscam o aperfeiçoamento acadêmico em outros países, fez-se um levantamento das crianças transculturais matriculadas na escola. Com relativa dificuldade, após perguntar individualmente aos professores do colégio, foram encontrados doze alunos transculturais. Por questões qualitativas e devido à área de estudo das pesquisadoras

[1] Termo em inglês que significa “tudo no título” e serve de filtro para a busca ser pontual.

(pedagogia), foi decidido, então, realizar uma pesquisa com quatro crianças transculturais do nível I (ensino fundamental), com professoras e uma coordenadora do mesmo nível.

Seguidamente, com base nas leituras realizadas previamente, foram elaboradas três entrevistas diferentes: uma para as crianças, outra para as professoras e ainda outra para a coordenadora do ensino fundamental I. Como base, foi utilizado o questionário de Jasuikontyté (2014) para crianças imigrantes – este foi adaptado à realidade de transculturalidade. Antes, porém, da realização das entrevistas, entrou-se em contato com os pais das crianças, os quais foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constando todas as informações referentes à pesquisa. Todas as entrevistas foram áudiogravadas e, posteriormente, transcritas.

Durante estes processos, através de reflexões sobre as informações coletadas e as apreciações dessas em programa de análise qualitativa WebQDA, notou-se que, enquanto as professoras e a coordenadora não fizeram referência nenhuma ao aspecto emocional de alunos transculturais, os últimos se referiram em grande quantidade aos próprios sentimentos e emoções ao se tratar de suas experiências transculturais.

Como último passo, de acordo com as observações e reflexões realizadas, elaborou-se um problema de pesquisa nos seguintes termos: como orientar os professores e a equipe escolar, que recebem alunos transculturais, para atender suas necessidades linguísticas, acadêmicas e emocionais?

2.2. Reflexões sobre o problema de pesquisa e a definição dos pontos--chave

Após reflexões sobre os possíveis fatores e determinantes maiores do problema, a segunda etapa constituiu-se no delineamento dos temas a serem estudados através dos pontos-chave.

Assim, em primeiro lugar considerou-se importante explicitar o termo Alunos Transculturais, além de discorrer sobre o histórico e desenvolvimento de definições da palavra. Para a solução da problemática, é essencial que os professores e integrantes da equipe escolar entendam, por completo, a significação do termo. Fortemente associado a este elemento estava a indispensabilidade de delinear características linguísticas e acadêmicas próprias de crianças transculturais, além de aspectos emocionais dessas, o que resultaria em um conhecimento aprofundado sobre o perfil de alunos transculturais.

Tais contemplações sobre a problemática conduziram à investigação de três pontos-chave: (a) crianças transculturais; (b) características linguísticas e acadêmicas de alunos transculturais; (c) perfil emocional de crianças transculturais.

2.3. Investigando os pontos-chave

A terceira etapa se deu por meio da teorização, na qual buscaram-se respostas aos pontos-chave previamente definidos. Assim, como passo inicial, foi realizada uma pesquisa sobre o desenvolvimento do termo crianças transculturais.

2.3.1. Crianças transculturais

Criança transcultural define-se como uma criança que tenha passado um período em um país diferente daquele de seus pais durante os anos de desenvolvimento (antes dos 18 anos de idade), havendo vivido, portanto, entre duas ou mais culturas. Antes, porém, de chegar ao termo "Criança Transcultural", é necessário delinear a evolução histórica do termo, sendo pioneira a expressão *Third Culture Kid (TCK)*. Usado inicialmente pela socióloga Ruth Hill Useem por volta de 1960, o termo caracteriza crianças que passam um tempo da vida em um país diferente daquele de seus pais. Useem continuou por definir a "terceira cultura" (*third culture*) como sendo uma junção complexa entre a cultura vivida em casa, ou seja, dos pais e a cultura do país no qual a criança reside (Moore, 2011).

Useem percebeu que as crianças (americanas vivendo na índia) por ela observadas haviam criado uma terceira cultura que se refletia em um estilo de vida diferente tanto da própria cultura americana quanto da cultura indiana, ou seja, do país de residência. Esta terceira cultura seria uma nova, intersticial (Linton, 2013). Por mais que a socióloga tivesse caracterizado as TCK simplesmente como "crianças que acompanham seus pais para outra sociedade" (Useem cit. por Pollock & Van Reken, 2009, p. 15), todas as crianças de terceira cultura estudadas na

época eram filhos de uma de quatro categorias: missionários, empresários, militares ou diplomatas.

Desde então, sentiu-se a necessidade de redefinir o termo *Third Culture Kid* devido a outras crianças que não se enquadravam na definição de TCK, mas que estavam vivenciando experiências parecidas e apresentando características similares às crianças típicas TCK. Alguns pesquisadores adotaram, então, novos termos que definissem a experiência vivida entre duas culturas, como: Nômades Globais, Transculturais e Transnacionais (Bajamal, 2017).

No ano de 2001, o livro *Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds* de Pollock e Van Reken popularizou o termo TCK (Moore, 2011) e ampliou o significado deste adotando um novo termo *Cross Cultural Kids.* Este novo termo inclui crianças de famílias: bi culturais, imigrantes, refugiadas, minorias, entre outras (Linton, 2013). Assim, a definição de Pollock e Van Reken (2009) para "Cross Cultural Kid" é "a person who is living or has lived in – or meaningfully interacted with – two or more cultural environments for a significant period of time during childhood (up to age 18)" (p. 18).

Já Linton menciona o uso do termo *Transcultural Children*, traduzido também por "crianças transculturais", definido como sendo "a child who spends a significant part of his life in a country or countries which are not the same as the one stamped on his passport" (Pascoe cit. por Linton, 2013, p. 23).

De acordo com o dicionário *online* brasileiro da língua portuguesa Michaelis, não havendo definição para a palavra "transcultural", o termo próximo "transculturação" significa a "modificação de elementos culturais, decorrente da fusão de duas culturas distintas" (Michaelis, 2018). Assim, esta pesquisa utilizará o termo "Crianças Transculturais" de acordo com a definição de Pollock e Van Reken (2009) do termo *Cross Cultural Kids*, por decorrência da abrangência de sua definição. Além disto, a preferência pelo prefixo "trans" é explicado a partir de sua definição "além de" (Priberam, 2018), o qual melhor descreve a experiência e a cultura adquirida por Cross Cultural Kids, por se tratar de mais e ir além de apenas uma interrelação entre culturas (Bajamal, 2017; Linton, 2012; Moore, 2011; Pollock & Van Reken, 2009).

Devido à realidade do local no qual a pesquisa ocorreu, escolheu-se estudar apenas uma categoria de Crianças Transculturais: as crianças transculturais conforme a definição de *Third Culture Kids* de Pollock e Van Reken (2009), porém, com o acréscimo de duas categorias: estudantes e/ou trabalhadores temporários.

2.3.2. Características linguísticas e acadêmicas de alunos transculturais

Por mais que os estudos encontrados na etapa da observação da realidade tratem de crianças transculturais em ambiente escolar, referências específicas às questões linguísticas e acadêmicas são escassas (Dellos, 2017). Outro aspecto importante de ressaltar é que a maior parte das pesquisas abordam questões que envolvem a primeira transição de alunos transculturais, ou seja, de sua pátria de origem, ao novo país, no qual, então, ocorre a intersticialidade de culturas e o desenvolvimento de uma terceira cultura. Pouco se fala, porém, da segunda transição escolar dessas crianças, ou seja, a de retorno ao país de origem. Estudiosos nomeiam essa segunda[2] transição de *reentry*, o qual traduzido seria reentrada [no país de origem] (U.S. Department of State, 2018). Pollock e Van Reken (2009) mencionam esse assunto em seu livro e esclarecem que o processo de reentrada é uma extensão daquele de entrada em outro país, ao passo que os desafios e as dificuldades enfrentados em uma primeira transição se repetem na segunda ou em qualquer outra transição transcultural.

Diante dessa aclaração, as crianças que participaram dessa pesquisa se enquadram no contexto de reentrada, por terem nascido no Brasil, passado um período em outro país e, por fim, reentrado no país de origem. Em decorrência disso, todas já falavam o português como primeira língua, mesmo não havendo passado por um processo sistemático de alfabetização. Ainda assim, como característica de qualquer criança bilíngue sequencial[3], cujas habilidades linguísticas desenvolvem-se proporcionalmente ao tempo de exposição às línguas (Paroschi et al., 2017), constatou-se que a proficiência na segunda língua era, de fato, maior. Como estivessem em idade escolar, elas foram muito mais expostas ao idioma estrangeiro que ao português, falado apenas em casa.

[2] Que pode ser terceira, quarta, quinta... dependendo da quantidade de vezes que a criança se mudou. Neste caso caracteriza-se de segunda transição aquela transição de retorno ao país de origem.

[3] "Este termo explica o processo de aquisição de duas línguas – a língua materna e a segunda língua. Normalmente a primeira é adquirida durante os primeiros três anos de vida – fase de obtenção linguística acelerada – e a segunda mais tarde" (Paroschi et al., 2017, p. 13).

Interessantemente, as crianças entrevistadas não mencionaram dificuldades linguísticas. Duas alunas ainda expressaram alegria em relação à língua portuguesa ao se tratar da reentrada no Brasil: "eu fiquei feliz também porque a língua é mais fácil aqui – minha língua de nascença" (Bárbara); "fiquei um pouco feliz de vir para cá porque eu pensei que de repente não teria que falar uma língua assim tão diferente... falar uma língua mais normal [...] eu gosto porque as tarefas são mais fáceis... a língua não mais diferente... agora é bem melhor e mais fácil de falar" (Carolina). Ao mesmo tempo, as professoras e a coordenadora indicaram o aspecto linguístico como sendo o de maior preocupação. Veja na tabela a seguir (Tabela 1) as respostas dadas à pergunta: *ao receber alunos transculturais, qual a sua principal preocupação?*.

Tabela 1. Respostas dadas à pergunta: *ao receber alunos transculturais, qual a sua principal preocupação?*

Nome fictício	Respostas
Renata	"Meu medo era em relação à aprendizagem da língua e também em questão de ter que, eventualmente, ter que reprová-la."
Talita	"A língua. Às vezes a gente recebia alguns alunos que já estavam alfabetizados na língua estrangeira e a preocupação era como seria para aprender o português."
Vanessa	"A preocupação é muito grande porque tudo aqui é só em português. Produção de texto então era uma montanha que ela tinha que escalar. Então minha maior preocupação foi linguística."
Larissa	"A língua. Em termos de conteúdo, geralmente a gente consegue adequar."

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados.

Essa preocupação das professoras e da coordenadora é válida, pois, por mais que crianças consigam falar em mais de uma língua com facilidade e ainda aprendê-las simultaneamente, há de se ter o cuidado, porquanto é imprescindível que a criança aprenda uma língua de forma profunda o suficiente para poder pensar nela. Desta forma, uma vez que uma língua está bem enraizada, a criança tem maior facilidade para aprender outras fluentemente. Outrossim, é necessário atentar para "pitfalls; these include being limited in any one language, becoming a 'creative speller', and losing fluency and depth in the child's native language" (Pollock & Van Reken, 2009, p. 121).

Por outro lado, Pollock e Reken (2009) e Moore (2011) afirmam que crianças transculturais normalmente apresentam fortes habilidades linguísticas. Desde pequenas, essas crianças desenvolvem uma facilidade no uso de línguas, diferentemente daqueles que aprendem uma segunda língua na escola, como parte curricular. Além disso, crianças transculturais compreendem com maior aptidão a relevância de se aprender línguas e culturas (Moore, 2011). Essas questões foram observadas nas entrevistas com as professoras, ao haverem notado que todos os seus alunos transculturais tiveram êxito linguístico (conforme a Tabela 2).

Tabela 2. Respostas das professoras sobre o êxito linguístico dos alunos

Nome fictício	Respostas
Renata	"A menina, em questão de 3 meses já estava falando."
Talita	"para criança é tranquilo porque eles pegam muito rápido. A fala é mais fácil, por causa do convívio."
Vanessa	"já foi superado [as dificuldades acadêmicas e linguísticas em geral]… estava relacionado à língua mas já desde o primeiro bimestre as notas já eram muito boas... 8 para cima."
Larissa	"geralmente depois de um bimestre ou de, no máximo, um semestre eles já estão bem."

Quanto à parte acadêmica, no contexto de imigração, Crosnoe e Turley (2011, p. 137, tradução livre) afirmam "the very act of migrating from one country to another is a shock sufficiently large to affect the educational outcomes of immigrants". Tal experiência é vivida, de forma parecida, por alunos transculturais.

> A troca para um sistema escolar num país completamente diferente pode causar danos temporários, inclusive sentimentos de vulnerabilidade, mesmo se o contexto educacional novo passe a conduzir o aluno imigrante [ou o aluno transcultural] a resultados mais favoráveis no futuro um pouco mais distante. (Paroschi et al., 2017, p. 18)

Há estudos comprovando que crianças transculturais possuem um desempenho acima da média quando comparados aos colegas que não tiveram experiências transculturais. Wrobble (2005, p. 74, conforme citado por Linton 2013), encontrou que alunos transculturais tiraram notas significativamente mais altas que seus colegas no teste SAT[4]. Também as médias dos primeiros na faculdade eram melhores. Similarmente, Willis e colaboradores (1994, p. 36, cit. por Linton, 2013) analisaram que estudantes de uma escola internacional se autoidentificaram como tendo alto desempenho acadêmico. Ainda, Useem (1993, conforme citado por Linton 2013), encontrou que crianças transculturais têm quatro vezes mais probabilidade de terem um diploma universitário.

Na tentativa de explicar tais resultados, acredita-se que o bilinguismo tenha influência no desempenho escolar dos alunos. Bialystok (2007) e Chitiri e Willows (1997) afirmam que habilidades cognitivas mais bem desenvolvidas podem ser consequências do bilinguismo. Clarkson (2007) encontrou correlações entre bilinguismo e melhores performances em matemática. Além disto, Lauchlan, ParisI e Fadda (2013) realizaram estudos mostrando que crianças bilíngues têm um desempenho melhor em testes de solução de problemas não verbais. Na presente pesquisa, observou-se, em geral, satisfação em relação ao desempenho acadêmico, o qual está fortemente ligado ao linguístico, inclusive na fala das professoras.

A partir desses resultados, nota-se que, embora a preocupação das professoras seja fortemente linguística, a fala de todas demonstra que em pouco tempo as crianças superam as dificuldades da língua, o que resulta em bom rendimento acadêmico. Pode-se generalizar que as crianças transculturais possuem rendimento acadêmico positivo, pela característica de conseguirem compensar carências com o decorrer do tempo (Paroschi et al., 2017).

2.3.3. Perfil emocional de crianças transculturais

Assim como as partes linguística e acadêmica, os estudos sobre o perfil emocional de crianças transculturais e o impacto dos deslocamentos sobre elas causado, também são limitados. Além disso, a dificuldade de TCK expressarem seus sentimentos, característica comum de crianças transculturais, contribui para restringir as informações coletadas nas poucas pesquisas existentes sobre este assunto (o emocional de crianças transculturais). Ainda assim, há estudos realizados com crianças transculturais que apontam para baixos níveis de estabilidade emocional (Dellos, 2017).

Dellos (2017) define o desenvolvimento emocional como sendo “the experience, expression, understanding and regulation of emotions from birth and the growth and change in these capacities throughout childhood, adolescence and adulthood” (p. 8). Através dessa definição, compreende-se, de forma mais clara, o fato de que mudanças e transições são fatores consideráveis e influentes ao se tratar do desenvolvimento socioemocional de crianças (Johnson, 2016). Outrossim, em um estudo realizado por Simpson e Fowler, (conforme citado por Dellos 2017), encontrou-se uma forte correlação entre mudanças e questões emocionais, comportamentais e acadêmicas nas crianças estudadas. Ainda conforme Dellos (2017), outros estudos concluíram que “emotional and psychological issues such as depression, anxiety, and stress are common consequences of transition and have an influence on TCKs’ experiences” (p. 17).

Tais dificuldades explicam-se por meio do estado sensível de crianças mais novas, pelo fato de ainda estarem desenvolvendo-se emocional e socialmente. Por decorrência disso, ao afrontarem a necessidade de ter que adaptar-se a um novo ambiente cultural, ao terem que deixar amizades e fazer novas, além de enfrentarem complexidades identitárias durante múltiplos processos de aculturação, as TCK são, consequentemente, expostas a conflitos emocionais (Bajamal, 2017).

Um dos aspectos mais importantes ao se tratar do emocional é a formação de relacionamentos. É através da ligação emocional com pessoas especiais que o senso de pertencimento é desenvolvido. Quando essa experiência é positiva, crianças sentem-se pertencentes e criam uma estabilidade emocional maior (Dellos, 2017). Isso é possível acontecer

[4] Prova estandardizada norte-americana, que possibilita a entrada na faculdade (*college*).

com crianças transculturais, apesar de suas várias transições, quando os pais se atentam a esses aspectos e buscam oferecer maior apoio emocional para seus filhos. No entanto, os riscos de TCK criarem "patterns of self-protection against the further pain of separations may affect relationships throughout their lives" (Pollock & Van Reken, 2009, p. 131).

Nesta pesquisa, todas as crianças expressaram tristeza por terem deixado seus amigos na mudança para o Brasil (conforme a Tabela 3).

Tabela 3. Respostas das crianças em relação às saudades dos amigos

Nome fictício	Respostas
Laura	"Me senti triste porque eu queria ir mas eu também não queria ir por causa dos meus amigos."
Carolina	"Eu fiquei triste de deixar todo o mundo, porque ninguém gosta de perder os amigos da escola né."
Bárbara	"Sim, fiquei triste porque eu tinha amigos muito próximos lá."
Ana	"É que eu tinha uma melhor amiga lá, fiquei triste por causa dela."

À pergunta "se você escolhesse algo que você mais sente falta, o que seria?", Ana ainda respondeu: "minha melhor amiga". Interessantemente, Dellos (2017) encontrou resultados similares em sua pesquisa: "almost every student explained how difficult it was to leave close friends behind" (p. 54). Há o lado positivo de crianças transculturais terem uma diversidade de amigos e conexões. Muitos, no entanto, aprendem a evitar relacionamentos mais íntimos e pessoais pelo medo de perdê-los. Os TCK podem chegar a proteger-se da dor de perder relacionamentos preciosos através de mecanismos como: fingir que não há sentimento, desapegar rapidamente ou recusar sentir a dor (Pollock & Van Reken, 2009).

É importante destacar que muitas dessas crianças, ao crescerem, continuam no mesmo padrão de vida de mudanças e transições e em período de ensino médio é comum que TCK sejam enviadas a internatos. Desta forma, Pollock e Van Reken (2009) vão além e abordam a importância do relacionamento de crianças transculturais com seus pais:

> whenever there is a prolonged loss of relationship between parent and child, for whatever reason, children go through grief, despair, and, finally, detachment as they try to cope with that loss […] the chronicity of separating so repeatedly from friends and other relatives can lead to a habit of detachment for many TCKs, whether they went to boarding school or not. They simply refuse to let themselves care about or need anyone again. The sad thing is, when pain is shut down, so is the capacity to feel or express joy. (Pollock & Van Reken, 2009, p. 139)

Há maneiras, porém, de lidar com situações para que a dor de crianças transculturais seja amenizada e para que possam usufruir dos vários lados positivos de terem vivências ricas com amizades de culturas diferentes. Bajamal (2017) explica que o bem-estar emocional de TCK está relacionado à adaptação dos pais no país novo e que o tempo de qualidade passado em família é de extrema importância. Além disso, o apoio social da família através de comunicação positiva durante o período de aculturação auxilia as crianças transculturais nesse processo.

Outros aspectos fundamentais influentes no emocional de crianças transculturais são: *rootlessness* ou *homelessness* e, consequentemente, *restlessness*. Pollock e Van Reken (2009) explicam os primeiros pelo fato de TCK não terem um lar verdadeiro. A partir do momento que se mudaram pela primeira vez, aquele lar, da forma como era, foi perdido e, por mais que possam retornar um dia, jamais será o mesmo. Desta forma, o lar passa a significar um lugar emocional ao invés de um lugar físico. Como consequência, crianças transculturais desenvolvem o sentimento de *restlessness* e passam a considerar cada momento da vida como sendo temporário. De alguma forma, "the settling down never quite happens. The present is never enough – something always seems lacking. An unrealistic attachment to the past, or a persistent expectation that the next place will finally be home, can lead to this inner restlessness that keeps the TCK always moving" (Pollock & Van Reken, 2009, p. 126).

De acordo com um estudo realizado por Hoersting e Jenkins, (conforme citado por Dellos, 2017), aprofundou-se mais a questão da falta de um lar verdadeiro e sua relação com o emocional de uma pessoa:

> cultural homelessness is directly correlated with the amount of affirmation and belonging the individual received during their developmental years. The study also found that there is a negative correlation between self-concept as well as emotional security with respect to cultural homelessness on both TCKs and Adult TCKs. (p. 33)

Por mais que crianças não saibam expressar por inteiro os sentimentos complexos provindos de suas experiências de transições, foi interessante notar ambos os aspectos "falta de um lar" e "desassossego" presentes em suas falas. Apesar de Por mais que todas as participantes tivessem expressado felicidade por estarem no Brasil, todas, se pudessem escolher, prefeririam que suas casas estivessem no país de origem, com exceção de Laura que queria que sua casa fosse aonde sua melhor amiga morasse. Na Tabela 4 são apresentadas as respostas à questão: "Se você pudesse escolher um lugar para ser sua casa, onde seria? Aqui ou lá?".

Tabela 4. Respostas à questão: "Se você pudesse escolher um lugar para ser sua casa, onde seria? Aqui ou lá?".

Nome fictício	Respostas
Laura	"Onde a minha amiga estivesse vivendo."
Carolina	"Seria lá. Que era um lugar assim com várias árvores, e tinha um canto que tinha água e quando você ia lá, tinha uma rampa para você passar."
Bárbara	"Tem uma cidade lá que é bem calma e tem sol e comida boa. Eu escolheria lá."
Ana	"Acho que lá... eu tinha mais meus pais. Aqui eles toda hora ficam saindo. Minha mãe menos, meu pai toda hora tá saindo."

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados.

É possível perceber que as respostas das crianças foram inteiramente emocionais. Laura sente muito pela saudade de sua amiga; tanto Carolina quanto Bárbara se apegam a lembranças, memórias, cheiros e momentos bons passados lá; já Ana relacionou o lugar à presença mais constante de seus pais em seu dia a dia. O que elas não sabem, porém, é que, infelizmente, se voltassem para aqueles lugares, não seria o mesmo. Elas se encontram em "um apego ilusório ao passado".

2.4. Alternativas para resolução dos problemas

A quarta etapa aconteceu em sequência, quando foram definidas as hipóteses de solução do problema a partir das investigações realizadas. Durante a etapa da definição dos pontos-chave, notou-se o pouco conhecimento existente por parte da equipe escolar – professores e coordenador – sobre crianças transculturais e que essas possuem características específicas e únicas, diferentes de outras crianças. Além dessa questão, entendeu-se que as crianças transculturais têm grandes limitações de compreensão dos próprios sentimentos e necessidades. Como consequência, concluiu-se que mesmo os pais dessas crianças não apreendem a abrangência e o impacto de mudanças transculturais sobre seus filhos e, portanto, não buscam o apoio necessário para que esses sejam auxiliados em etapas de transição e aculturação. Como hipóteses de solução propuseram-se, então, algumas alternativas para superar tais carências. A primeira seria em forma de palestra para elucidar a equipe escolar quanto ao termo e às características de crianças transculturais. Em seguida, propôs-se um plano baseado no modelo de apoio a famílias internacionais de Carolyn Reeves, conforme descrito por Morales (2015).

2.5. A contribuição para mudanças

Por fim, a quinta etapa consistiu em oferecer propostas de atuação para a escola melhor atender alunos transculturais. Primeiramente, portanto, devido à importância de que toda a equipe escolar se conscientize sobre o termo 'crianças transculturais' e suas características, tanto acadêmicas e linguísticas, quanto emocionais, sugere-se que seja realizada uma palestra no auditório da escola sobre as TCK. Desta forma, através da exposição detalhada do tema e, no final, uma sessão de discussão com perguntas e respostas, os professores, coordenadores

pedagógicos e orientadores educacionais estarão mais bem preparados para compreender suas crianças transculturais.

Em segundo lugar, propõe-se criar um programa de transição que atenda tais crianças conforme as propostas de Morales (2015). Este plano deve ser idealizado e implementado juntamente com a orientação educacional. Neste cenário, o primeiro passo é que os orientadores educacionais busquem o aperfeiçoamento contínuo de seus conhecimentos multiculturais. Em seguida (ver tabela 5), pode-se implementar a seguinte adaptação do modelo de apoio a estudantes e famílias internacionais de Carolyn Reeves, conforme citado por Morales (2015).

Tabela 5. Adaptação do modelo de apoio a estudantes e famílias internacionais de Carolyn Reeves

	Envolvimento estudantil	**Orientação às famílias**	**Orientação ao aluno**
Alunos que estão chegando	- Ter um aluno previamente escolhido da mesma sala do aluno recém-chegado, que seja responsável por cuidar deste novo aluno, estar com ele durante o recreio, introduzi-lo aos outros colegas e acompanhá-lo a lugares como educação física, cantina, coral, sala de artes, etc. - Criar um Grupo de estudantes de envolvimento proativo responsável por planejar e organizar formas de auxiliar estudantes novos e alunos que estejam deixando a escola para mudarem-se para outro país. - A sala deverá criar um caderno com mensagens especiais dos colegas para auxiliar o aluno no processo de despedida.	- Fornecer um processo de adequação e orientação a famílias recém-chegadas através do diálogo, da exposição sobre os procedimentos e funcionamentos da escola. - Sanar dúvidas dos pais. - Fornecer suporte contínuo aos pais do aluno recém-chegado, atendendo-os no que for necessário.	- O aluno recém-chegado deverá passar com a orientação educacional, quem o auxiliará em seu processo de aculturação na nova escola.
Alunos que estão partindo		- Fornecer suporte aos pais e informá-los sobre a importância de uma transição bem resolvida para o bem-estar dos filhos.	- O aluno deverá passar com a orientação educacional para que essa ajude-o a preparar-se para a transição.

Fonte: elaboração própria a partir da proposta de Reeves, conforme citado por Morales (2015).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolas de natureza multicultural, o que está cada vez mais comum no mundo globalizado de hoje, requerem compreensão sobre crianças transculturais e preparação para atendê-las conforme suas necessidades. As transições vivenciadas por crianças transculturais causam impactos acadêmicos, linguísticos e, majoritariamente, emocionais. Enquanto as professoras e a coordenadora demonstraram preocupar-se apenas com as dificuldades linguísticas e acadêmicas das crianças transculturais deste estudo, as crianças, em contrapartida, enfatizaram muito mais questões emocionais como: dor da separação de amizades especiais; saudade de

momentos vividos em lugares específicos, lugares anteriormente considerados como lar; e perda de sentimentos gerados em situações passadas. Frente a esse cenário, propôs-se, então, criar maneiras de conscientizar a equipe escolar sobre a importância de se conhecer sobre as características de crianças transculturais. Além disso, foi apresentado um modelo de apoio a estudantes e famílias transculturais.

REFERÊNCIAS

Alves, E., & Berbel, N. A. N. (2012). A Resolução de Problemas no Contexto de um Currículo Integrado de Enfermagem. *Ciência, Cuidado e Saúde*, *11*, 191-198.

Bajamal, H. F. (2017). *Saudi Third Culture Kids: a Phenomenological Case Study of Saudis' Acculturation in a Northeast Ohio Elementary School*. ProQuest LLC.

BBC. (2014). *Geography: Migration Trends*. Consultado em http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/geography/migration/migration_trends_rev2.shtml/

Bialystok, E. (2007). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning, 52*, 45-77.

Chitiri, H., & Willows, D. M. (1997). Bilingual word recognition in English and Greek. *Applied Psycholinguistics*, *18*, 139-156.

Clarkson, P. C. (2007). Australian Vietnamese students learning mathematics: high ability bilinguals and their use of their languages. *Educational Studies in Mathematics*, *64*(2), 191-215.

Crosnoe, R., & Turley, N. L. (2011). K-12 Educational Outcomes of Immigrant Youth. *Future Children*, 129-152.

Dellos, R. (2017). *Exploring the Experiences and Effects of International School Changes of "Third Culture Kids*". ProQuest LLC.

Jasiukontyté, A. (2014). *Ser Criança Imigrante: (Re)construção da Identidade e da Cidadania*. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.

Johnson, L. R. (2016).*The Acculturation of Third Culture Kids and the Implication for International School Transition Programs*. ProQuest LLC.

Lauchlan, F., ParisI, M., & Fadda, R. (2013). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. *The International Journal of Bilingualism*, *17*(1), 43-56.

Linton, D. (2013).*The Traits, Characteristics, and Qualities of International Christian School Teachers Valued by Third Culture Kids*. ProQuest LLC.

Michaelis (2018). *Transculturação*. Consultado em http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transcultura/

Moore, A. M. (2011). *Confused or Multicultural: A Phenomenological Analysis of the Self-Perception of Third Culture Kids with Regard to their Cultural Identity*. Proquest LLC.

Morales, A. (2015). Factors Affecting Third Culture Kids' (TCKs) Transition. *Journal of International Education Research – First Quarter, 11*(1), 51-55.

Palácio, S. G., & Berbel, N. A. N. (2011). Uma Análise Crítica da Avaliação da Aprendizagem num Curso de Fisioterapia. *Diálogos & Saberes,7*(1), 73-84.

Paroschi, K., Santos, C., Antonio, I., Marques, H., Ferreira, M., Paula, M.,& Paroschi, E. (2017). *Projeto Integrador: Organização do Tempo e Espaço no Ambiente Educacional*. Clube de Autores. Engenheiro Coelho.

Pascoe, R. (1993). *Culture Shock: Successfully Living Abroad.* Graphic Arts, Portland, OR.

Pollock, D. C., & Van Reken, R. E. (2009).*Third Culture Kids: growing up among worlds*. Revised Ed*.* Boston/London: Nicholas Brealey Publishing.

Priberam (2018). *Trans-*. Consultado em https://www.priberam.pt/dlpo/trans

U.S. Department Of State (2018). *Diplomacy in Action. Reverse Culture Shock*. Consultado em https://www.state.gov/m/fsi/tc/c55963.htm/

297. OS EFEITOS DO DISCURSO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS ALUNOS

Rosymari de Souza Oliveira

Universidade Federal de Goiás (BRASIL), mari-rosy@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa "Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes". Ela é o resultado de uma investigação sobre o discurso do professor, no contexto escolar, e suas implicações na construção das identidades discentes. O campo de pesquisa foi uma sala de aula de uma escola pública de Goiânia tendo como sujeitos do estudo alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental e duas professoras: a de Língua Portuguesa e a de História. O principal objetivo foi investigar, compreender e revelar os efeitos do discurso do professor no modo como o aluno agencia dialogicamente os recursos linguísticos, textuais e/ou discursivos, no trabalho com seu próprio dizer, e se isso reflete em sua identidade. Refletindo sobre os discursos produzidos nas interações professor/aluno nos eventos de letramento, buscamos como suporte teórico no caráter sociointeracionista da linguagem os estudos de Bakhtin (1995), na construção das identidades sociais, o suporte teórico de Hall (2006) e nos estudos do letramento, as contribuições de Street (2014). Buscamos ainda investigar os efeitos do discurso docente na construção de um sujeito mais centrado e crítico, que reflete sobre as diferentes vozes com as quais dialoga. Optamos pela pesquisa qualitativa dentro do paradigma interpretativista e pelo método de estudo de caso, apoiado em entrevistas, gravação e transcrição dos eventos de letramento e na análise de produções textuais dos alunos.

Palavras chave: discurso, identidade, letramento, autonomia.

Abstract

This research was developed in the Postgraduate Program of the Master's Course in Teaching in Basic Education of the Center for Education and Applied Research in Education / CEPAE of the Federal University of Goiás, in the line of research "Theoretical-methodological conceptions and teaching practices". It is the result of an investigation of the teacher's discourse in the school context and its implications for the construction of student identities. The research field was a classroom of a public school in Goiania, having as subjects of the study students of the 5th grade of Elementary School and two teachers: Portuguese Language and History. The main objective was to investigate, understand and reveal the effects of the teacher's discourse on how the student dialogues linguistic, textual and/or discursive resources in working with his or her own words, and whether this reflects on their identity. We follow the theoretic support of Hall (2006), Bakhtin (1995) and Street (2014). We also seek to investigate the effects of teacher discourse in the construction of a more focused and critical subject, which reflects on the different voices with which he/she dialogues. We chose the qualitative research within the interpretative paradigm, and, through the case study method, supported in interviews, recording and transcription of literacy events and in the analysis of students' textual productions.

Keywords: discourse, identity, literacy, autonomy.

1. INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar o discurso do professor e seus efeitos na construção das identidades discentes surgiu com a experiência de assumir uma sala de aula como professora

regente na primeira fase do Ensino Fundamental. Fomos percebendo, no decorrer de nossa prática docente, que muitos professores e colegas de trabalho, mesmo aqueles com bastante tempo de prática, não demonstravam compreender as implicações do seu discurso em um contexto de situação, mais especificamente na sala de aula. Perdemos a conta de tantos discursos autoritários que presenciamos no trato com as crianças, discursos esses que desqualificavam e desautorizavam o protagonismo infantil e a construção da autoimagem. Presenciamos também a ausência da escuta e de um espaço interlocutivo em sala de aula no qual os alunos pudessem se expressar e interagir com os conhecimentos ali veiculados. Nesse cenário, podemos ainda identificar professores que apresentavam dificuldades em romper com o "velho", com as práticas pedagógicas descompromissadas com a emancipação do sujeito, mantendo assim o mesmo sistema de ensino por eles vivenciado.

Por compreendermos o espaço da sala como um local de conflito em que sujeitos (alunos e professores) negoceiam a partir de diferentes lugares, interesses e crenças, nasceu em nós o desejo de apreender esse espaço como um dos cenários de construção de identidades. É, fundamentalmente, nesse contexto, que a relação dialógica entre professor e aluno vai tecendo subjetividades. Pensar essas subjetividades é buscar compreender a qualidade das interações discursivas que ali são tecidas e a posição do professor frente aos eventos de letramento que ele proporciona.

A linguagem é de natureza socioideológica e "tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo" (Bakhtin, 1995, p. 31). A ideologia é um reflexo das estruturas sociais e entre linguagem e sociedade existem relações dinâmicas e complexas que se materializam nos discursos, ou melhor, nos gêneros do discurso. Pensar esses discursos no espaço da sala de aula é refletir sobre quais ideologias permeiam as vozes dos professores e qual concepção de sujeito norteia a prática pedagógica.

Desta forma, nesta pesquisa, queremos responder às seguintes questões: como o discurso do professor nos eventos de letramento, mediados por produções textuais, pode interferir na formação do sujeito? Quais os efeitos da mediação do professor no desenvolvimento crítico dos alunos? Como pode ser identificada a influência do discurso do professor nas produções textuais dos alunos? Como objetivo geral, temos o seguinte: investigar, compreender e revelar os efeitos do discurso do professor no modo como o aluno agencia dialogicamente os recursos linguísticos, textuais e/ou discursivos, no trabalho com seu próprio dizer, e se isso reflete em sua identidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Escrever sobre a concepção de linguagem, identidade e prática de letramento é algo muito complexo, apesar da extensa literatura produzida a respeito. Ainda assim, tais vertentes fazem parte desta pesquisa que se propõe investigar os imbricados processos na tessitura do discurso produzido em sala de aula e do seu efeito na formação identitária dos alunos. Entendemos que esta temática não foi esgotada, em virtude das controvérsias metodológicas e conceituais presentes, reconhecendo sua importância na formação dos professores que atuam nas séries iniciais da educação básica, base da pirâmide do conhecimento escolarizado.

Desse modo, pensar a linguagem nos leva a refletir sobre essa prática dentro dos muros da escola e as relações que ali são tecidas, por conceber que esse espaço é o da interação entre diferentes sujeitos e identidades, interlocutores que juntos constroem e (re)significam o objeto de estudo. Trilhar esse caminho é mergulhar num oceano de vozes constituídas por diferentes interesses e ideologias em que os mais experientes mediam o conhecimento dos neófitos. Para compreender esse imbricado processo, nos apoiamos nos conceitos bakthinianos da linguagem (Bakhtin, 1995) como suporte às nossas análises.

Clarificando os conceitos, segundo o autor acima citado, a enunciação é o produto da interação social de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. E o diálogo, por sua vez, constitui uma das formas mais importantes da interação verbal. Contudo, podemos compreender a palavra "diálogo" num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, independentemente de seu tipo. Um conceito remete a outro. Assim, a interação conduz ao conceito de diálogo e, por conseguinte, ao princípio básico da teoria do estudioso russo: o dialogismo. A concepção dialógica da linguagem é o princípio que sustenta a teoria da enunciação postulada por Bakhtin (1995). Segundo ele, a língua deve, então, ser estudada como um grande diálogo, pois, na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é

determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1995, p.113).

Desse modo, a linguagem deve ser vista como um constante processo de interação social, das condições materiais e históricas de cada tempo, mediada pelo diálogo – e não apenas como um sistema autônomo. A propriedade mais marcante da língua é o fato de ela ser dialógica. Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico no qual está inserido.

Assim, a linguagem se constrói dentro das relações de interação entre o “eu” e o “outro”. Quando dialogamos, recuperamos conversas, fatos anteriores que foram incorporados em nossos diálogos. Isso acontece também na leitura de textos quando recuperamos algo que já passou e que pode ser creditado para o futuro. Nessa interação, os discursos que cada um traz (religioso, político, situações rotineiras, da sua geração, entre outros) vão se entrelaçar produzindo sentidos. O centro do “eu” se desloca para a luz do “outro”. Como podemos observar, o que o outro diz reflete no sujeito e o leva a desencadear respostas, tornando-o ativo nessa troca de enunciados.

2.1. Intertextualidade, interdiscursividade e dialogismo

Temos em Bakhtin (1995) o precursor do dialogismo. Segundo ele, a linguagem tem uma constituição extremamente dialógica: o diálogo como condição da linguagem e do discurso. Juntamente com a categoria da dialogia, também a polifonia, a intertextualidade e a interdiscursividade são categorias recorrentes na concepção bakhtiniana.

O dialogismo, por ser um elemento constitutivo da linguagem, pode ser observado no diálogo entre discursos. Este, num mesmo segmento discursivo ou textual, pode aparecer no texto através da interdiscursividade ou da intertextualidade.

Por sua vez, a intertextualidade é uma propriedade constitutiva do texto, pois os textos comungam, dialogam entre si. Desse modo, podemos afirmar, fundamentados em Bakhtin (1995), que não há texto isolado em si mesmo. Assim, é possível elaborar um texto novo a partir de um texto já existente. É comum encontrar ecos ou referências de um texto em outro. A essa relação se dá o nome de intertextualidade.

A intertextualidade está ligada ao “conhecimento do mundo”, que deve ser compartilhado entre os envolvidos para fazer sentido, ou seja, comum ao produtor e ao receptor de textos. O diálogo entre textos pode ocorrer em diversas áreas do conhecimento, não se restringindo única e exclusivamente a textos literários (orais, escritos, visuais, artes plásticas, cinema, música, propaganda, entre outros).

Assim, a intertextualidade supõe um universo cultural complexo por implicar o reconhecimento de remissões a obras ou a textos mais ou menos conhecidos, além de exigir do interlocutor a capacidade de interpretar a função daquela citação ou alusão em questão. É a retomada intencional e consciente da palavra do outro pelo sujeito, é a presença explícita do outro, embora não marcada no discurso. Assim, o intertexto, um texto que estabelece diálogo com outro texto, entra como condição de construção de sentido do discurso.

2.2. Identidade e subjetividade

No mundo atual, a construção da identidade sofre influências mais pontuais e diretas pelo acesso indiscriminado aos meios de comunicação, que veiculam a ideologia dominante e neoliberal de um sistema econômico mundial. Pensamos em rede e os discursos vão sendo incorporados, sem criticidade, ao discurso interno do sujeito. Para Hall (2006), as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio. Novas identidades estão surgindo, deixando o indivíduo moderno fragmentado, “[...] o sujeito do

iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno" (p.46).

Num primeiro momento, parece ser fácil definir identidade, aquilo que somos, nossas características atribuídas de modo autônomo e independente. Porém, ao afirmar aquilo que somos, estamos partindo do pressuposto do que não somos, da diferença. Por exemplo, ao afirmar que "ela é branca e eu sou negra", "ela é velha e eu sou nova", estamos afirmando nossa identidade a partir da diferença. A esse respeito, Silva (2000, p. 81) assim se posiciona:

> Já sabemos que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. (…) A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relação de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas.

E, no espaço escolar, a sala de aula é, sem dúvida, um desses lugares de interação em que a língua se manifesta. A relação entre o professor e o aluno, mesmo que construída na busca de uma interação positiva, está sujeita a graves dificuldades porque não se dá de uma forma ingênua e neutra, mas inserida num contexto social e histórico, sujeito às influências ideológicas, que se naturalizam, como já foi dito, tornando-se quase inapreensíveis.

Nessa interação entre escola, aluno e professor, constrói-se o discurso pedagógico num processo social cuja materialidade é a língua. E nesse espaço dialógico os sujeitos vão atribuindo sentido, transportando elementos presentes na identidade pessoal (família, amigos), na identidade social (profissão, religião, clube, escola, entre outros) possibilitando construir, desconstruir e reconstruir significados que vão sendo realocados em sua identidade.

A sala de aula é um dos locais onde acontece o confronto de forças antagônicas e contraditórias que mediam as relações sociais. Nesse complexo processo em que os sujeitos exercem o poder uns sobre os outros, a figura do sujeito/professor é carregada de significados. Um novo cenário emerge trazendo novos desafios para essa relação, exigindo novas competências e conhecimento acurado da realidade na qual estamos submersos. O grande desafio passa a ser como contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e protagonistas de suas vidas.

3. APORTES METODOLÓGICOS

O desenvolvimento dessa pesquisa se constituiu como um estudo de caso. Esta metodologia de investigação é especialmente adequada quando buscamos compreender, descrever ou explorar eventos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos diversos fatores. A seleção de dados pertinentes é uma característica básica da pesquisa qualitativa e seu valor não reside neles mesmos, mas nos fecundos resultados a que podem levar (Duarte, 1998).

Desse modo, para atingir os objetivos da investigação já elencados, optamos pela pesquisa qualitativa dentro do paradigma interpretativista e pelo método de estudo de caso. O estudo de caso é "apenas mais uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais" (Yin, 2001, p. 19), com bastante regularidade, e representa, "uma maneira de se investigar um tópico empírico, seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados".

Este trabalho parte do pressuposto de que a identidade está em processo contínuo de construção (Hall, 2006) através das interações sociais, tendo a linguagem como ponte entre o "eu" e o "outro" (Bakhtin, 1995).

Nessas interações sociais, o sujeito recebe influências externas, as quais vão servindo de suporte para reconstituir seu modo de pensar o mundo. Bakhtin (1995) afirma que as influências externas, revestidas por palavras ou signos, têm uma importância especial na constituição do sujeito. Essas influências ocorrem através dos processos de interação social, nos quais a linguagem se coloca como ponte entre o "eu" e o "outro".

Desse modo, ao se apropriar de outros discursos, o sujeito vai se construindo e se reelaborando, modificando suas crenças e valores. Poderíamos afirmar que, para Bakhtin (1995), a identidade do sujeito se constrói num processo de apreensão, de apropriação do discurso do outro, transformando-o em discurso próprio. Haveria um movimento progressivo de apreensão do discurso do outro, para transformá-lo em discurso próprio. Esse processo ocorre a partir das interações sociais por meio da linguagem.

Assim, podemos pensar que a construção da identidade do aluno sofre influência dos discursos dos professores, uma vez que a identidade não se encontra pronta e acabada, mas

ela é construída nas interações com o outro. O contexto de sala de aula apresenta um ambiente cultural específico, que tanto pode ser dinâmico quanto restritivo pela multiplicidade de sentidos subjacentes ao discurso escolar. Muitas vozes entram em ação, as quais se materializam nos enunciados dos professores e dos alunos.

Os conhecimentos teóricos levantados nesta pesquisa foram aplicados numa escola pública municipal de Goiânia. A escola atende um público de nível socioeconômico e cultural variado, em sua maioria oriundos das classes populares, filhos de trabalhadores braçais, pedreiros, mecânicos, costureiras, domésticas, profissionais liberais, subempregados e até mesmo desempregados.

A sala escolhida foi uma turma de 5.º ano/Ciclo II do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 09 e 10 anos. Quanto às professoras convidadas a participar da pesquisa, uma ministra os conteúdos de Língua Portuguesa e a outra de Geografia e História.

A priori, foram realizadas entrevistas com os alunos e as professoras e gravadas duas aulas de Português e duas de História que foram transcritas para compor o *corpus* a ser analisado, em consonância com o referencial teórico adotado. Também foram recolhidas três produções textuais dos alunos para posterior análise. As categorias utilizadas na análise das produções foram a intertextualidade e a interdiscursividade.

Considerando que nos eventos de letramento, os discursos utilizados pelos professores são práticas que contribuem para a construção da identidade dos alunos, nos propusemos a investigar que práticas discursivas são essas e quais efeitos podem ser percebidos na construção da identidade dos alunos.

Após as entrevistas, ainda no processo de coleta de dados, foram gravadas em áudio e transcritas três aulas de História (sendo uma para produção de texto) e duas de Língua Portuguesa para análise, objetivando encontrar marcas que identificassem posicionamentos ideológicos das professoras e se tais posicionamentos representavam um sujeito aberto a mudanças, por meio de um discurso emancipatório, o qual abre espaço para o diálogo e questionamento de seus pontos de vista. Buscamos identificar a presença de crenças que sustentam as estruturas de dominação ou que questionam a hegemonia do poder estabelecido, favorecendo, ou não, a desarticulação de tais estruturas.

Conforme já foi colocado, as categorias de análise observadas foram: na análise intertextual são estudadas as relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e as relações entre os discursos do professor e dos alunos (interdiscursividade).

Com relação ao discurso dos alunos, quer produzidos oralmente ou por escrito, o interesse versou sobre os mecanismos enunciativos que permitem compreender tanto o posicionamento identitário dos alunos, como as relações que estabelecem com as professoras com quem interagem e com as vozes que transparecem nos textos estudados; nesse contexto, surge a possibilidade de examinar o jogo que o aluno realiza relativamente às instâncias de enunciação, ou seja, aos enunciadores e enunciatários trazidos à cena.

Nesse aspecto, trata-se de considerar o modo como o aluno agencia, dialogicamente, os recursos linguísticos, textuais e/ou discursivos, no trabalho com seu próprio dizer e com o dizer daqueles com quem dialoga. Desse modo, no quadro da pesquisa, entendemos que o estudo dos mecanismos enunciativos nos dará pista do processo de aprendizagem de um saber dizer que, por sua vez, remete ao saber se posicionar diante do discurso do outro (no caso, o professor).

As professoras: como delineiam seus autorretratos

Usando as categorias intertextualidade e interdiscursividade, analisamos o discurso das professoras, verificando como se posicionam diante de suas profissões, que visão de mundo perpassa em seus discursos materializados nas entrevistas e quais as implicações dessas representações em suas práticas de letramento.

Apesar das ideias inovadoras presentes nas argumentações das professoras, percebemos um discurso conformista que remete a “Deus” a responsabilidade do progresso de suas vidas, nos levando a inferir que as professoras não demonstram consciência de que o discurso que apregoa a escola como promotora de ascensão através da igualdade de oportunidades é reducionista e desvinculada do contexto sócio-histórico brasileiro.

Para Chaui (1982, p. 38), “através da ideologia são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência do universal”. No processo educacional, quando o professor não apresenta uma visão crítica, as relações sociais podem ser reproduzidas podendo acontecer que os valores e a visão de mundo do grupo social

hegemônico sejam naturalizados. Isso acontece porque as leis que regem o sistema educacional permanecem no controle do Estado, o qual defende seus interesses políticos e econômicos indo contra os anseios populares.

Verificamos ainda que elas demostraram muita desconfiança nos meios de comunicação, nas notícias veiculadas e nas pessoas em geral. Voltamos para as produções dos alunos na tentativa de encontrar essas posições materializadas na escrita deles. Recorremos às produções dos alunos e conseguimos localizar ideias, crenças e valores expressos pelas professoras, que tomaram corpo se materializando nos seus próprios discursos, sendo possível determinar os efeitos desse discurso no posicionamento verbal dos alunos. Eles incorporaram em seus discursos traços dos discursos das professoras revelados na crença da natureza como presente de Deus, o cuidado dispensado que devemos ter com a natureza e a desconfiança nos meios de comunicação e na versão das histórias que o outro nos traz.

Concluímos, com isso, que o professor tem um papel significativo na construção das identidades dos alunos, podendo, com seu posicionamento, causar impactos profundos na visão de mundo deles, alterando de forma benéfica ou maléfica a postura desses sujeitos na atuação das práticas sociais.

No que diz respeito ao objetivo principal da pesquisa – investigar, compreender e revelar os efeitos do discurso do professor no modo como o aluno agencia dialogicamente os recursos linguísticos, textuais e/ou discursivos no trabalho com seu próprio dizer e se isso reflete em sua identidade –, é possível perceber os efeitos desse discurso sobre o modo como o aluno concebe o mundo. À medida que ele entra em contato com um discurso mais elaborado e convincente, esse acaba por influir no seu modo de ver o contexto. Ele se modifica frente às práticas discursivas que vivencia, em um processo constante de transformação e de mudanças na sua identidade.

Quanto aos objetivos específicos deste trabalho, foi possível identificar as vozes dos discursos das professoras presentes no posicionamento dos alunos, tanto na oralidade quanto na escrita. Na produção textual da aula de História, encontramos palpitante, nos textos dos alunos, trechos dos discursos das professoras que confirmam as questões de pesquisa deste trabalho. O discurso da professora de História apresenta uma preocupação com a natureza e com os impactos ambientais causados pelo uso da gasolina. No decorrer da escrita dos alunos, encontramos essa mesma preocupação evidente em suas produções, como foi ilustrado com os seguintes trechos: “a natureza sofre impactos porque estamos acabando com ela”, “precisamos ser melhores como pessoas cuidando da natureza que Deus deu para a gente” (A14).

Em relação ao espaço interlocutivo e o efeito das trocas verbais realizadas entre as professoras e alunos, encontramos, ainda, na aula de História, o efeito do discurso da professora implicando na visão de mundo do aluno. Ao mediar à recepção dos textos sobre o biocombustível, a professora demonstra claramente sua preferência pelo uso do álcool (4. Episódio de letramento). Seu posicionamento passa a ser incorporado por dois alunos que ao serem indagados sobre o tipo de combustível que usariam, afirmam: “O álcool, tia, seus argumentos me convenceram...” (A17); “o álcool né... é claro” (A6).

Para se tornarem enunciadores, é necessário que os alunos tenham o que dizer e o que foi possibilitado pela professora P1 ao repertoriá-los com textos variados sobre o tema. Essas leituras proporcionaram habilidades que os conduziram a uma dinâmica social rumo à cidadania, por não se tratar de atividades mecânicas, o que foi verificado em seus textos. Segundo Street (2014), um dos caminhos para o acesso à cidadania é a escrita com uma abordagem social, contemplada pelo letramento ideológico, fato propiciado pela professora de História.

Quanto ao desenvolvimento da autonomia e a criticidade nos eventos de letramento, a professora de História (P2) apresenta maiores espaços de trocas, durante os quais estimula a dialogia, abrindo espaço para a escuta. Desse modo, os alunos conseguem expor suas ideias e ouvir as ideias dos colegas e professoras, ressignificando seus pontos de vista. Esse fato foi observado durante o júri simulado, no qual a professora P1 diminuía seus turnos de fala, deixando de interferir no modo como os alunos elaboravam seus enunciados, possibilitando assim a condução autônoma e crítica do evento por eles.

A utilização dessa metodologia deu maior revelo ao diálogo, incentivando o aluno a ser o protagonista de sua própria aprendizagem, assegurando-lhe a expressão de ideias e pontos de vista, bem como a participação responsável, autônoma e democrática na qual ele pensa criticamente o seu discurso e o discurso de seus pares.

Em relação à professora de Português, percebemos que, apesar de apresentar um discurso bem fundamentado (na entrevista) sobre os efeitos de sua mediação na identidade dos alunos, sua prática não confirma isso. Nos eventos de letramento propiciados por ela, os espaços

para as trocas entre os alunos são bem reduzidos. Ela exerce um controle permanente, o qual não favorece o aluno "manusear" dialogicamente as vozes com as quais dialoga, reelaborando sua concepção de mundo. Desse modo, podemos inferir que o desenvolvimento da autonomia e da criticidade ficam prejudicados.

Contrariando essa prática pedagógica da professora P1, consideramos que ao interagir com outros discursos, relacionando-os uns aos outros, o nível de compreensão, profundidade e reflexão do sujeito, tendem a adquirir maiores proporções, ampliando o seu repertório e fornecendo elementos para uma visão mais crítica do todo. Os espaços de interação, proporcionados nos eventos de letramento, dentro de uma visão ideológica segundo Street (2014), se valem da oralidade, da leitura e da escrita como possibilidade de interação do aluno com diferentes ideias, crenças, valores e culturas provocando mudanças nas práticas sociais.

Desse modo, compreendemos que uma prática associada ao letramento ideológico (Street, 2014) necessita estar vinculada a um posicionamento do professor que valoriza e estimula o protagonismo dos alunos, dando-lhes vez e voz, oferecendo elementos para que eles atuem conscientemente no contexto social no qual se encontram inseridos. Para a concretização de tal prática necessário se faz o exercício constante no qual o aluno manuseia a linguagem se empoderando do processo de significação, que é o resultado de uma ação social.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (Trad. de M. Lahud & Y. Vieira) (12.ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Chaui, M. (1982). *Cultura e Democracia*. São Paulo: Moderna.

Duarte, C. (1988). *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. Dissertação de Mestrado em Lingüística — Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

Hall, S. (2006) *A identidade cultural na Pós – Modernidade* (Trad. de T. Silva & G. Louro). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Silva, T.T.(2000) A produção social da identidade e da diferença. In T.T. Silva (Org.) *Identidade e Diferença* (pp. 73-102). Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Street, B. (2014). *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.* (Trad. de Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.* Porto Alegre: Bookman

17. INFÂNCIAS E DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS

098. DIÁLOGOS SOBRE EVOLUÇÃO E BIODIVERSIDADE COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Rita Campos

CES-UC, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (PORTUGAL),
ritacampos@ces.uc.pt

Resumo

Uma sociedade contemporânea e democrática objetiva a participação efetiva das pessoas na vida pública. Nesse sentido, a cultura científica e o conhecimento sobre ciência afiguram-se como fundamentais para o desenvolvimento de um espírito crítico e atitudes interventivas. De entre os tópicos científicos necessários para dar resposta a problemas atuais encontra-se a evolução biológica. Nos currículos escolares, a evolução é tradicionalmente considerada um tema complexo e a sua abordagem faz-se apenas em fases mais tardias do percurso educativo. No entanto, o enquadramento evolutivo facilita a aprendizagem de temas relacionados com o mundo vivo, pelo que se defende a introdução de noções básicas sobre evolução desde cedo. Aqui apresenta-se um programa de atividades criado sob o paradigma da comunicação de ciência enquanto área de trabalho e investigação, conduzindo a pelo menos uma resposta positiva relativa à ciência. Estas respostas foram usadas como guião para o desenho e avaliação das atividades. O programa compreendeu visitas a uma Creche e Jardim de Infância para abordar conceitos relacionados com evolução e biodiversidade com crianças entre os 2 e os 6 anos. As visitas foram contextualizadas em dias temáticos e organizadas em dois momentos: diálogo entre cientista e crianças a partir de uma narrativa em formato de conto (*storytelling*) e reinterpretação dos conteúdos pelas crianças. Para avaliar as respostas das crianças aos conteúdos científicos, todas as visitas são filmadas. A avaliação preliminar demonstrou um elevado potencial de envolvimento e interação com as atividades e conceitos por parte das crianças e motivam para a continuidade do programa.

Palavras-chave: educação não formal, educação de infância, *storytelling*, evolução, biodiversidade.

Abstract

A contemporary and democratic society aims at the effective participation of people in public life. In this sense, scientific culture and knowledge about science are fundamental for the development of a critical spirit and interventional attitudes. Among the scientific topics required to respond to current problems is biological evolution. In school curricula, evolution is traditionally considered a complex subject and taught only in later stages of the educational path. However, an evolutionary framework facilitates the learning of topics related to the living world, which underlines the defense of the introduction of basic notions about evolution from an early age. Here we present a program of activities that was created under the paradigm of science communication as a work and a research discipline, leading to at least one positive response to science. These responses were used as guidelines for the design and evaluation of the activities. The program consisted of visits to a kindergarten to address concepts related to evolution and biodiversity with children between the ages of 2 and 6 years. The visits were contextualized on thematic days and organized in two moments: dialogue between scientist and children starting from a narrative in a storytelling format and reinterpretation of the contents by the children. To evaluate children's responses to scientific content, all visits are filmed. The preliminary evaluation showed a high potential for involvement and interaction with the activities and the concepts by the children and motivates the continuity of the program.

Keywords: non-formal education, childhood education, storytelling, evolution, biodiversity.

1. INTRODUÇÃO

A construção de sociedades contemporâneas e democráticas faz-se através da participação efetiva das pessoas nas decisões que as afetam individual e coletivamente. Uma sólida e motivadora educação em ciência contribui para a promoção de uma literacia científica individual e funcional e para a formação de cidadãos capazes de formular opiniões fundamentadas e motivados para uma educação científica ao longo da vida. Nesse sentido, a promoção de uma cultura científica e o conhecimento sobre temas relacionados com ciência e com a forma como o conhecimento científico se constrói afiguram-se como fundamentais para o desenvolvimento de um espírito crítico e atitudes interventivas. De entre os tópicos científicos necessários para dar resposta a problemas atuais encontra-se a evolução biológica.

A evolução biológica é a teoria unificadora da Biologia, permitindo compreender o mundo natural relacionando todos os seus aspectos. Mas há muito que o conhecimento sobre evolução extrapola os temas relacionados apenas com os seres vivos e hoje tem aplicações em campos muito diversos (Bull & Wichman, 2001; Sá-Pinto, Ponce, Fonseca, Oliveira, & Campos, 2014). Vários exemplos que requerem a compreensão dos diferentes conceitos associados à evolução podem ser encontrados em meios de comunicação tradicionais (Fig. 1) e têm impacto em áreas como a saúde, a conservação da biodiversidade, a alimentação ou o desenvolvimento de novas moléculas com aplicações tão díspares como a produção de biocombustível ou o fabrico de novos fármacos (metodologia que mereceu o reconhecimento internacional com a atribuição do Prémio Nobel de Química em 2018) (The Royal Swedish Academy of Sciences, 2018). Desta forma, promover a literacia científica sobre evolução contribui para a formação de cidadãos dotados de ferramentas para compreender melhor o mundo que os rodeia e atuar a partir de opiniões fundamentadas. Esta perspetiva deriva em parte do modelo de pedagogia crítica e da ideia de educação como processo emancipador desenvolvidas por Paulo Freire (Freire & Macedo, 1987) e assume a ligação entre conhecimento e capacidade para agir e o envolvimento da sociedade, do ponto de vista individual e coletivo, nas questões que lhes dizem respeito. Nesse sentido, e em particular quando em contexto de educação de infância, importa desenvolver metodologias e recursos educativos que se baseiem no diálogo, que façam sentido nas vivências presentes das crianças e as ajudem a criar significados e a desenvolver uma consciência crítica ao longo do seu percurso de ensino-aprendizagem.

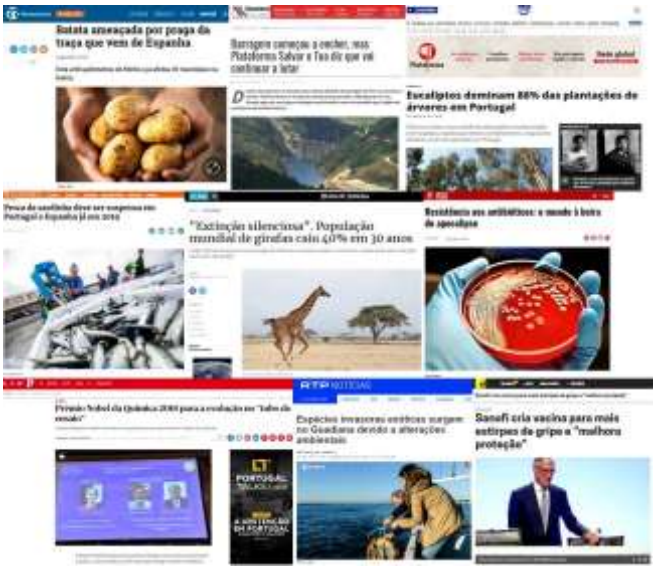


Fig. 1. Imagens de alguns dos principais meios de comunicação tradicionais portugueses, de tiragem nacional, com exemplos de temas relacionados com o conhecimento e compreensão da Teoria da Evolução Biológica

Fonte: imagem da autora, a partir das páginas de internet dos sítios noticiosos

Nos currículos escolares, a evolução é tradicionalmente considerada um tema complexo e a sua abordagem faz-se apenas em fases mais tardias do percurso educativo. No entanto, o enquadramento evolutivo facilita a aprendizagem de temas relacionados com o mundo vivo e ajuda a prevenir ou minimizar o desenvolvimento de conceções contrárias às aceites pela

comunidade científica (também designadas por conceções alternativas). Por esse motivo se defende a introdução de noções básicas sobre evolução desde os primeiros anos letivos e mesmo desde a educação de infância (Campos & Sá-Pinto, 2013; Chanet & Lusignan, 2009; Emmons, Smith, & Kelemen 2016; Frejd, 2018; Kelemen, Emmons, Schillaci, & Ganea, 2014; Nadelson et al., 2009; Shtulman, Neal, & Lindquist, 2016).

Em Portugal, esta pretensão encontra ecos em documentos emanados pelo Ministério da Educação, nomeadamente nos Referenciais de Educação para o Desenvolvimento (Torres et al., 2016) e de Educação para a Saúde (Carvalho et al., 2017). Em ambos encontramos descritores de conhecimento na educação pré-escolar relacionados com o reconhecimento da "existência de diferentes formas de vida no Planeta", a identificação de "características que diferenciam os seres humanos de outros seres vivos", a manifestação de "respeito pelos seres humanos, animais e plantas" e a aquisição da "noção da Terra como sendo a nossa casa comum" (Torres et al., 2016) e objetivos como a aprendizagem para "o valor da diferença" ou a valorização da "importância da protecção e preservação do ambiente" (Carvalho et al., 2017).

Os obstáculos à compreensão da evolução mais citados, e mais expressivos em crianças mais pequenas, são a dificuldade de abstração e de pensar em longos períodos de tempo e as restrições essencialistas (ou seja, considerar a imutabilidade das espécies e, por isso, assumir que as espécies que conhecemos sempre existiram e com as mesmas características) e teleológicas (ou seja, considerar que todas as diferentes características das espécies têm um propósito para existir) (Sinatra, Brem, & Evans, 2008; Campos, Almeida, Alves, & 2017; Legare, Opfer, Busch, & Shtulman, 2018). Em contrapartida, quando a introdução de um enquadramento evolutivo se faz apenas em fases mais tardias do percurso educativo, o desenvolvimento de conceções alternativas poderá prejudicar a compreensão dos conceitos sobre evolução e a sua aplicação em situações concretas.

Algumas das conceções alternativas sobre evolução mais frequentes incluem a noção de evolução dirigida (i.e., a variação surge devido a pressões ambientais ou seletivas), de pensamento intencional (i.e., os organismos intencionalmente mudam as suas características, ou as características da sua descendência e as características benéficas aparecem para suprir uma necessidade), de progresso (i.e., a evolução funciona numa escala progressiva, linear, para produzir organismos melhores), do indivíduo mais apto (i.e., os organismos mais aptos estão perfeitamente adaptados ao seu habitat e apenas esses sobrevivem) e de que evolução significa seleção natural (i.e., a evolução acontece sempre para produzir uma adaptação) (Campos, 2013; Campos et al., 2017).

Em face do exposto, desenvolveu-se um programa de atividades e visitas regulares a uma instituição de educação de infância, com valências de Creche e Jardim-de-Infância, que pretende responder à questão "É possível abordar a evolução biológica e a biodiversidade com as crianças mais pequenas?", a partir da qual surgem outras interrogações: as crianças mais pequenas podem envolver-se em atividades que têm por base o conhecimento sobre evolução?; demonstram interesse pelo tema?; mostram-se interessadas e divertidas durante as atividades?; as atividades contribuem para o conhecimento sobre evolução nas crianças mais pequenas?

2. METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido surge de um quadro teórico que assenta na comunicação de ciência enquanto área de trabalho e de investigação e dos cinco pilares, ou respostas positivas relativas à ciência, que caracterizam esta área, sintetizados na analogia "AEIOU": *awareness* (consciência), *enjoyment* (diversão), *interest* (interesse), *opinions* (opiniões), *understanding* (compreensão) (Burns, O'Connor, & Stocklmayer, 2003). Com base nesta analogia desenvolveu-se um conjunto de atividades e respetivo guião de avaliação. Estas atividades foram integradas num programa de visitas a uma instituição de educação de infância com as valências de Creche e Jardim-de-Infância e pretendem abordar conceitos relacionados com a evolução e o conhecimento sobre biodiversidade com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

Nos primeiros dois anos realizaram-se duas sessões contextualizadas em dias temáticos: Dia de Darwin (12 de fevereiro) e Dia da Diversidade Biológica (22 de maio). No terceiro ano, além destas realizaram-se mais três sessões dedicadas a uma atividade com foco particular na diversidade intra-específica (as diferenças entre indivíduos da mesma espécie), que se designou de "população feijão" (Tabela 1). Todas as sessões foram organizadas em dois momentos: 1) diálogo entre cientista e crianças a partir de uma narrativa em formato de conto (*storytelling*) e 2)

reinterpretação dos conteúdos por parte das crianças. A planificação das atividades leva em conta a possibilidade de as crianças poderem relacionar os conceitos trabalhados ao longo das visitas, integrando-os nos seus discursos e permitindo uma gradual complexidade na sua abordagem. Os conteúdos abordados ao longo do programa incluíram a diversidade intra-específica, a hereditariedade, a mutação, o acaso, a deriva genética, a seleção, a adaptação, a noção de ancestral comum, árvores evolutivas e a existência de registos fósseis e dados incompletos. Em algumas sessões abordaram-se ainda algumas noções sobre método científico e a natureza da ciência (ou construção do conhecimento científico). Para finalizar o programa, no ano de 2019 estão previstas entrevistas em pequenos grupos de 2 a 3 crianças cujo tema partirá de uma a duas questões-problema relacionadas com os conteúdos abordados. As atividades realizaram-se em consonância com as diretrizes contidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), respeitando a criança enquanto agente ativo no seu processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente lúdico e de respeito mútuo e permitindo trabalhar diferentes áreas de conteúdo.

Para avaliar as respostas das crianças às atividades e aos conteúdos científicos trabalhados durante cada sessão utilizou-se uma metodologia mista de recolha de dados: observação, gravação vídeo, registo fotográfico, materiais produzidos pelas crianças e entrevistas em pequeno grupo (planificadas mas ainda não realizadas). Após contacto com as coordenações da instituição e valências, o consentimento informado, referindo o objetivo das visitas, a metodologia a seguir e o contacto da investigadora responsável, foi dado pelos Encarregados de Educação. Antes de cada atividade as crianças foram convidadas a participar e a dar o seu consentimento para as filmagens; foram também informadas de que poderiam decidir não participar a qualquer altura. Os vídeos com os registos das atividades estão guardados num computador protegido por palavra-chave e são apenas visionados pela investigadora responsável. Os registos fotográficos das sessões são feitos em plano fechado para prevenir a identificação direta ou indireta das crianças e das instituição. A análise qualitativa das expressões orais e comportamentais das crianças durante as sessões é feita através da observação não-participante, usando os parâmetros descritos em Campos e Araújo (2017) de interação e envolvimento, e pela análise de conteúdos das eventuais explicações para duas questões-problema.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo dos três anos de implementação do programa realizaram-se nove visitas: duas enquanto o grupo de crianças frequentava a Creche e sete depois das crianças transitarem para o Jardim de Infância (Tabela 1). Em todas as sessões as crianças participaram voluntariamente e contribuíram com intervenções que surgiam das suas experiências e interesses individuais e, em diferentes ocasiões, das partilhas de conhecimento de sessões anteriores.

Tabela 1. Resumo das visitas realizadas no âmbito do programa de atividades sobre evolução e biodiversidade

Ano letivo	Idade das crianças	Sessões	Contexto
2015/2016	2 e 3 anos	2	Dia de Darwin e Dia da Biodiversidade
2016/2017	3 e 4 anos	2	Dia de Darwin e Dia da Biodiversidade
2017/2018	4 e 5 anos	5	Dia de Darwin, Dia da Biodiversidade, “população feijão”

O número médio de crianças que assistiram a cada sessão foi de 14. No gráfico 1 detalha-se o número e idade das crianças que participaram em cada uma das nove sessões. Do grupo inicial de 16 crianças na Creche apenas oito se mantiveram após a mudança para o Jardim de Infância. Ao longo das sete sessões realizadas com o grupo de crianças a frequentar o Jardim de Infância, sete crianças participaram na totalidade das sessões, duas em 86% das sessões e seis em 71% das sessões. Apenas quatro crianças participaram na totalidade das sessões considerando Creche e Jardim de Infância, o que impede uma análise mais aprofundada de uma eventual progressão na compreensão dos diferentes conceitos apresentados ao longo do programa.

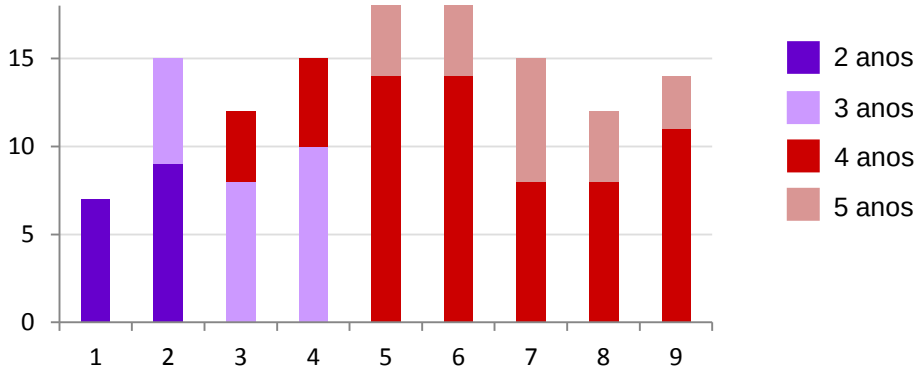


Gráfico 1. Distribuição do número e idade das crianças que participaram em cada uma das nove sessões

Todas as sessões tiveram como elementos comuns a presença de um globo terrestre e de um boneco com um barco que representavam Charles Darwin e o navio Beagle (Fig. 2), onde Darwin passou cerca de 5 anos em expedição e que lhe possibilitou recolher uma parte significativa de observações que usou para formular a sua teoria sobre a origem e a diversificação das espécies. Estes objetos servem para construir a narrativa de cada atividade ao mesmo tempo que introduzem noções sobre a natureza da ciência e a construção do conhecimento científico e que criam uma maior identidade entre as diferentes atividades propostas em cada sessão. Em cinco sessões também se utilizaram bonecos de plástico semelhantes a animais (Fig. 2), numa utilizaram-se conchas de mexilhão e noutra sementes de feijão, permitindo a exploração livre das suas diferentes características (inter e intra-específicas no caso dos bonecos e intra-específica no caso dos mexilhões e feijões).

Fig. 2. Fotografias de algumas sessões realizadas na Creche (esquerda) e no Jardim de Infância (direita) mostrando os materiais comuns às nove sessões: o globo terrestre, o boneco (Darwin) e o barco (navio Beagle)
Fonte: imagem da autora

3.1. Diversidade intra-específica e acaso: da Creche ao Jardim de Infância

Em todas as nove sessões se trabalham os conceitos de diversidade intra-específica, mutação, acaso, deriva genética, seleção e adaptação. Em algumas sessões estes conceitos surgiram associados aos diferentes ambientes do planeta Terra e à forma como muitas vezes a distribuição das espécies é associada a essas diferenças.

"[urso polar] quem tem a sorte de nascer branquinho num sítio com neve consegue ficar escondido"
"[urso pardo e urso polar] onde será que é bom nascer com pelo branco: na neve ou na floresta?
- É na neve! (várias crianças; 2 e 3 anos)"
"- Eu já fui à praia.(2 anos)
- E os bichos que vês na praia são diferentes dos que vês aqui, não é? Cada animal tem a sua casa"
"[a avestruz e o canguru] precisam de muito espaço para correr e saltar, tiveram a sorte de nascer na Austrália, que tem muito espaço sem árvores"

"- O Darwin andou a viajar por muitos sítios diferentes e viu muitos animais diferentes dos que via na casa dele. Quando vocês estão a brincar no jardim o que vêem?
- Animais. As borboletas! As chitas. (4 anos)
- As chitas aqui, no jardim?
- Não, nesta terra [aponta para a África no globo terrestre] (4 anos)
- Pois é, as chitas vivem longe. Há países muitos diferentes e têm animais diferentes."

A ênfase posta nos conceitos de diversidade intra-específica e acaso (relacionado com o processo mais complexo de deriva genética) ajuda a endereçar várias das conceções alternativas mais frequentes. De facto, a existência de diversidade intra-específica foi um dos pilares usados por Darwin para sustentar o seu argumento de sobrevivência e reprodução diferencial que suportam o processo de evolução por seleção e vários autores defendem que perceber esta diversidade ajuda a suprimir as restrições essencialistas e as conceções transformistas e, por esses motivos, a aprender a lógica deste processo (Shtulman & Schulz, 2008; Gregory, 2009; Shtulman et al., 2016). Compreender que indivíduos da mesma espécie apresentam características diferentes pode ainda ser uma ferramenta para o exercício de uma cidadania tolerante e inclusiva, nomeadamente na aceitação natural, sem juízos de valor, das diferenças entre grupos populacionais humanos (Donovan, 2016), conforme preconizado ao longo do percurso escolar, do pré-escolar ao secundário (Torres et al., 2016).
"- Ele [Darwin] viu muitos animais diferentes mas viu uma coisa mais importante: todos eram diferentes uns dos outros. Todas as pombas são diferentes, todas as crianças, todos os tubarões…
- E a baleia! (4 anos)
- E todas as baleias são diferentes. Olhem para nós, somos diferentes uns dos outros, não somos?
- A M. tem o cabelo loirinho e uma pele clarinha. (4 anos)
- A C. é morena. (3 anos)
- E a L. tem os olhos azuis. (4 anos)
- Eu também tenho! (4 anos)"

3.2. Árvores genealógicas, árvores evolutivas e a família das baleias

Com as crianças a frequentar o Jardim de Infância, uma sessão focou-se nas noções de ancestral comum, árvores evolutivas, registo fóssil, dados incompletos. Esta sessão tinha já sido testada com sucesso com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (Campos, 2017; Campos, Monteiro, & Almeida, 2015, 2016); neste programa, realizou-se com 14 crianças com 4 anos (78%) e 4 crianças com 5 anos (22%). Embora os conceitos de base sejam complexos e de difícil compreensão, a atividade, tal como as restantes, recorreu ao uso de versões simplificadas dos mesmos, facilitando a sua compreensão: parte da analogia entre árvore genealógica e árvore filogenética (Campos, & Sá-Pinto, 2013; Campos, Menezes, & Araújo, 2018) para apresentar a evolução da baleia desde um animal terrestre semelhante a um cão até ao animal marinho atual, evolutivamente mais próximo do hipopótamo. Para ajudar a criar significado, a árvore genealógica é real e apresenta analogias com o processo de construção do conhecimento sobre a evolução da baleia: parentes mais e menos afastados, parentes com e sem descendência e parentes sobre os quais pouco ou nada se sabe. A contribuição dos registos fósseis para a reconstituição da história evolutiva das espécies foi explicada comparando estes dados com um jogo do tipo puzzle e mostraram-se imagens de algumas espécies ancestrais das baleias atuais (Fig. 3).
"- Todos os animais, todas as plantas, somos todos uma grande família. Só que há famílias mais próximas, como os manos, e há famílias mais longe, mais afastada, como os primos e os primos dos primos.

- E eu tenho uma tia! (5 anos)
- Lembram-se quando desenharam a vossa família?
- Sim! (várias crianças; 4 e 5 anos)
- Esta é a minha família. Aqui estão os avós, e se nós andarmos para trás vamos encontrar os avós dos avós e também há os avós dos avós dos avós, avós que já viveram há muito tempo! E aqui está o irmão da minha avó. Mas eu não o conheço. E ele teve filhos mas eu não os conheço e não sei se eles tiveram filhos. As famílias são muito grandes. E têm pessoas muito diferentes. E isso acontece em todas as famílias. (…) Esta é a árvore da família das baleias e dos avós, dos avós, dos avós, dos avós das baleias. (…) Já viram que aqui no globo há muitas partes de terra mas também há muitas partes de mar?
- Há mais mar que terra! (4 anos)
- Eu já fui ao mar! (4 anos)
- Há muitos, muitos-muitos-muitos anos vivia na terra um animal que era assim.
- É um cão… (4 anos)
- Parece um cão, não é? Viveu há muitos, muitos anos. Sabem como sabemos que ele existiu? Porque os cientistas encontraram estes ossos e fizeram um puzzle e descobriram que ele tinha este aspecto.
- Como se chama? (4 anos)
- Este chama-se **Pakicetus**. *(…) E depois, passados muitos, muitos, anos, por sorte algumas coisas mudaram um bocadinho: o corpo ficou mais gordo, mais longo, as patas ficaram um bocadinho mais pequenas…*
- E mudou de cor! (4 anos)
- Não sabemos bem mas parece que tem menos pelos, não parece? O Pakicetus parece mais peludo. Então este animal, que é o Maiacetus, já conseguia passar muito tempo dentro de água.
- O que é que é isto? (4 anos)
- É o esqueleto do Maiacetus. Os cientistas encontram os ossos e depois fazem como nos puzzles e percebem como os ossos encaixavam uns nos outros e formam o esqueleto e depois tentam perceber como era o animal e fazem estes desenhos.
- Porque é que passava mais tempo na água? (5 anos)
- Por causa das alterações, tinha o corpo muito diferente, menos pelos, as patas mais pequenas e achatadas e a cauda mais pequena. (…) Passado mais tempo descobriram-se ossos de outro animal, o Dorudon, que era ainda mais diferente do Pakicetus.
- Parece uma baleia! (4 anos)
- Aquelas patas são assim pequenas. (4 anos)
- (…) Há muito, muito tempo vivia na terra o Pakicetus e muitos, muitos anos depois, por sorte, foram aparecendo pequenas alterações, animais diferente e hoje existem as baleias, que só vivem no mar. Olhem o esqueleto da baleia e do Pakicetus: a baleia tem as patas de trás e da frente mas estão muito diferentes. A cauda agora já não é uma cauda de cão, ficou achatada e em forma de barbatana.
- Parece uma sereia! (4 anos)
- Mas as sereias só existem nas histórias. (…) Esta é a história da família das baleias, que tem muitos animais diferentes. Na árvore da minha família só vimos até aos avós mas na árvore da família das baleias vemos animais que viveram há muitos, muitos anos e já não vivem hoje, e também temos as baleias. E o animal que é o primo das baleias que também existe hoje: o hipopótamo."

Tal como com o restante material, as crianças puderam manipular livremente estas imagens e no final foram convidadas a ilustrar as partes da história da "família das baleias" de que mais gostaram (Fig. 3).

Fig. 3. Materiais utilizados e produzidos pelas crianças na sessão dedicada à "família da baleia"
Fonte: imagem da autora

3.3. Parecidos com os pais (mas diferentes!)

Com o mesmo grupo de crianças a frequentar o Jardim de Infância, em três sessões introduziu-se o conceito de hereditariedade, mantendo-se a ênfase no conceito de diversidade intra-específica. Na primeira dessas sessões usaram-se bonecos de plástico da mesma espécie para explorar como pequenas diferenças podem ser úteis em diferentes contextos, podendo mesmo levar à origem de espécies diferentes, usando como exemplo prático os tentilhões de Darwin e a sua diversidade no formato dos bicos (Fig. 4, esquerda). Na segunda sessão, depois de observar as diferenças entre conchas de mexilhão, as crianças foram convidadas a criar indivíduos de uma mesma espécie podendo observar como, a partir das mesmas instruções (numa comparação com o fundo genético de uma espécie/população), surgem exemplares parecidos mas todos diferentes (Fig. 4, centro). Na terceira sessão, as crianças começaram por observar as diferenças entre todos os presentes na sala e entre um conjunto de sementes de feijão para iniciarem uma experiência de germinação, na qual foram mobilizadas também as noções de método científico e natureza da ciência (Fig. 4, direita). Ao longo do tempo necessário para a germinação das sementes realizaram-se duas visitas complementares, durante as quais se observaram e registaram as diferenças entre cada semente (no tempo de germinação e no formato geral da nova planta). Ao longo dos dias necessários para os feijões germinarem, as crianças ficaram responsáveis por manter as sementes húmidas. Nesse intervalo de tempo, muitas levantaram outras questões sobre a experiência, nomeadamente sobre as condições necessárias para que a germinação ocorresse e sobre as diferenças entre o "nascimento" de um feijão e de outras plantas, como as árvores. Essas questões foram devidamente tratadas pela educadora e estagiárias da sala, que procuraram formas ativas de explorar a atividade da "população feijão" para além dos objetivos propostos no âmbito deste programa, ajudando as crianças a encontrar respostas para as suas questões.

Fig. 4. Materiais utilizados e produzidos pelas crianças nas sessões onde se introduziu o conceito de hereditariedade
Fonte: imagem da autora

Embora ainda numa fase preliminar, a análise de alguns resultados permite já avançar uma resposta positiva à questão-chave que norteou o desenho deste programa de visitas: "É possível abordar a evolução biológica e a biodiversidade com as crianças mais pequenas?". Esta conclusão baseia-se no facto de os resultados mostrarem que as crianças se envolveram nas diferentes atividades que tiveram por base o conhecimento sobre evolução, demonstraram interesse pelos diferentes temas propostos, mostraram-se interessadas e divertidas durante as atividades, interagiram entre si e com os objetos das atividades e ainda questionaram para além do tema proposto.

Não menos importante, as crianças expressaram vontade de participar em novas sessões, para além das programadas. "*Quando é que voltas?*" ou "*hoje vais à nossa sala?*" foram perguntas repetidas pelas crianças durante o tempo de implementação do programa. Apesar de poder estar relacionado com a novidade que é ter alguém estranho à rotina da Creche e Jardim de Infância a visitar e a propor novas atividades, esta manifestação espontânea de interesse e entusiasmo pode ser encarada como indicativo que atividades desenhadas para abordar conceitos sobre evolução podem ser incluídas nos projetos pedagógicos de educação de infância, conforme tem vindo a ser defendido (e.g. Nadelson et al., 2009; Campos & Sá-Pinto, 2013; Shtulman et al., 2016; Frejd, 2018). A resposta à questão "As atividades contribuem para

o conhecimento sobre evolução nas crianças mais pequenas?" permanece em aberto, podendo vir a ser obtida após as intervenções prevista para o ano letivo de 2018/2019.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui descrito está ainda numa fase exploratória, mas os resultados obtidos até ao momento mostram que é possível introduzir um enquadramento evolutivo na educação de infância através de atividades simples e usando uma linguagem cuidada (por exemplo, levando em consideração as conceções alternativas sobre evolução mais frequentes na escolha e uso das palavras). No entanto, identificaram-se algumas fragilidades no decorrer da implementação do programa de visitas. De entre estas, destaca-se a importância de estabelecer parcerias interdisciplinares, nomeadamente com investigadores e profissionais a atuar em áreas como a pedagogia e a educação de infância e a articulação com cursos de formação de professores, possibilitando a integração do programa em contextos de estágio e assim assegurar uma maior frequência e integração gradual da abordagem de noções básicas sobre evolução nas diferentes atividades realizadas com as crianças. A existência de uma comunidade a trabalhar em colaboração e a partir de objetivos de aprendizagem centrados também na cultura científica é fundamental para o sucesso de um programa como este (Sundberg et al., 2018). Para uma maior robustez na análise e interpretação dos resultados, que eventualmente possa conduzir a propostas mais sólidas da integração de abordagens similares na educação de infância, seria desejável incluir mais grupos de crianças em paralelo e acompanhar as crianças ao longo do seu percurso escolar (i.e., estabelecer uma coorte e um grupo de controlo).

AGRADECIMENTOS

O trabalho foi desenvolvido com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, bolsa SFRH/BPD/110348/2015, (fundos POCH do FSE e MCTES, em colaboração com o CIBIO-UP/InBIO) e Contrato-Programa (NT do DL 57/2016 alterado pela Lei 57/2017) e com a colaboração das crianças e da educadora responsável (AB).

REFERÊNCIAS

Bull, J. J., & Wichman, H. A. (2001). Applied evolution. *Annual Review of Ecology and Systematics*, *32*, 183-217.

Burns, T. W., O'Connor, D. J., & Stocklmayer, S. M. (2003). Science communication: A contemporary definition. *Public Understanding of Science*, *12*, 183-202.

Campos, R. (2017, junho). *Classification with an evolutionary context (in Having fun with... classification session).* Comunicação apresentada na *ECSITE Annual Conference,* Porto.

Campos, R. (Ed.) (2013). *Um livro sobre evolução*. Porto: CIBIO, Centro de Investigação em Biodiversidade e Recursos Genéticos.

Campos, R., & Araújo, M. (2017). Traditional artistic expressions in science communication in a globalized world: contributions from an exploratory project developed in Northeast Brazil. *Science Communication*, *39*(6), 798-809.

Campos, R., & Sá-Pinto, A. (2013). Early evolution of evolutionary thinking: teaching evolutionary biology in elementary schools. *Evolution: Education and Outreach*, *6*, 25 doi:10.1186/1936-6434-6-25.

Campos, R., Almeida, C., & Alves, R. (2017). Identifying alternative conceptions about evolution in Portuguese high-school students: a reflection based on new and published data. *Ensañanza de las Ciencias*, *N.º Extraordinário*, 3945-3950.

Campos, R., Monteiro, J. & Almeida, C. (2016, maio). *A colaboração entre ciência e arte como ferramenta de comunicação: um exemplo prático na comunicação de conteúdos de evolução no pré-escolar.* Comunicação apresentada no *4.º Congresso de Comunicação de Ciência - SciCom PT*, Lisboa.

Campos, R., Monteiro, J., & Almeida, C. (2015, novembro). *Whales with paws: learning evolution with typographic stamps.* Comunicação apresentada na VII CIED Meeting - II International Meeting, Lisboa.

Campos, R., Vieira de Almeida Menezes, M.C., Araújo, M. (2018). Ensinar Genética e Evolução por meio de jogos didáticos: superando concepções alternativas de professores de ciências em formação. *Genética na Escola, 3*(1), 24-37.

Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., Tavares de Almeida, C., Abrantes, E., Alexandre Mota, E., … Lima, R. M. (2016). *Referencial de Educação para a Saúde - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Chanet, B. & Lusignan, F. (2009). Teaching evolution in primary schools: an example in French classrooms. *Evolution: Education and Outreach*, *2*, 136-140.

Donovan, B. M. (2016). Framing the genetics curriculum for social justice: an experimental exploration of how the biology curriculum influences beliefs about racial difference. *Science Education*, *100*(3), 586-616.

Emmons, N., Smith, H., & Kelemen, D. (2016). Changing minds with the story of adaptation: Strategies for teaching young children about natural selection. *Early Education and Development*, *27*(8), 1205-1221.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Frejd, J. (2018). If it lived here, it would die. Children's use of materials as semiotic resources in group discussions about evolution. *Journal of Research in Childhood Education*, *32*(3), 251-267.

Gregory, T. R. (2009). Understanding natural selection: essential concepts and common misconceptions. *Evolution: Education and Outreach*, *2*(2), 156-175.

Kelemen, D., Emmons, N.A., Schillaci, R.S., & Ganea, P.A. (2014). Young children can be taught basic natural selection using a picture-storybook intervention. *Psychological Science*, *25*, 893-902.

Legare, C. H., Opfer, J. E., Busch, J. T., & Shtulman, A. (2018). A field guide for teaching evolutionin the social sciences. *Evolution & Human Behavior*, *39*(3), 57-268.

Nadelson, L., Culp, R., Bunn, S., Burkhart, R., Shetlar, R., Nixon, K., & Waldron, J. (2009). Teaching evolution concepts to early elementary school students. *Evolution: Education and Outreach*, *2*(3), 458-473.

Sá-Pinto, X., Ponce, R., Fonseca, M. J., de Oliveira, P., & Campos, R. (2014). Evolução biológica no dia-a-dia das escolas. *Revista de Ciência Elementar*, *2*(3), 21-25.

Shtulman, A. & Schulz, L. (2008). The relation between essentialist beliefs and evolutionary reasoning. *Cognitive Science*, *32*, 1049-1062.

Shtulman, A., Neal, C. & Lindquist, G. (2016). Children's ability to learn evolutionary explanations for biological adaptation. *Early Education and Development*, *27* (8), 1222-1236.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sinatra, G. M., Brem, S. K., & Evans, E. M. (2008). Changing minds? Implications of conceptual change for teaching and learning about biological evolution. *Evolution: Education and Outreach, 1*, 189-195.

Sundberg, B., Areljung, S., Due, K., Ekström, K., Ottander, C., & Tellgren, B. (2018). Opportunities for and obstacles to science in preschools: views from a community perspective. *International Journal of Science Education*, *40*(17), 2061-2077.

The Royal Swedish Academy of Sciences (2018). Press release: the Nobel Prize in Chemistry 2018. Consultado em outubro, 2018, em https://www.nobelprize.org/prizes/chemistry/2018/press-release/

Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

143. VIAS | VISEUINTERAGESTORIES: O PATRIMÓNIO COMO PRETEXTO E CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INTERGERACIONAIS E DE INCLUSÃO SOCIAL

Cristina Azevedo Gomes[1], Dalila Rodrigues[2], Lia Araújo[3], Cristiana Mendes[4], Maria Figueiredo[5]

[1]*Instituto Politécnico Viseu (PORTUGAL), mcagomes@esev.ipv.pt*
[2]*Instituto Politécnico Viseu (PORTUGAL), dalilarodrigues@esev.ipv.pt*
[3]*Instituto Politécnico Viseu (PORTUGAL), liajaraujo@esev.ipv.pt*
[4]*Instituto Politécnico do Viseu (PORTUGAL), cristiana.mendes@eselx.ipl.pt*
[5]*Instituto Politécnico do Viseu (PORTUGAL), mfigueiredo@eselx.ipl.pt*

Resumo

Um contributo muito importante para a qualidade de vida numa idade mais avançada é a participação em atividades comunitárias e de interação social, que ganham expressão e intensidade quando se concretizam entre diferentes gerações. As práticas integeracionais permitem o reforço da solidariedade e a coesão social em crianças e idosos. O património de uma cidade, integrando locais de referência, memória e reminiscências de várias gerações de habitantes, afirma-se como contexto natural e facilitador de encontro intergeracional. Por outro lado, reconhecem-se e valorizam-se as oportunidades que a ubiquidade e transparência das tecnologias oferecem no sentido de alargar e expandir as formas de experienciar, viver e apropriar os espaços e ambientes urbanos.
O projeto VIAS | ViseuInterAgeStories pretende desenvolver uma aplicação para dispositivos móveis, que desafie crianças e seniores a criar e partilhar histórias da sua cidade, promovendo práticas de interação colaborativa entre diferentes gerações, aprofundando o sentido de pertença à sua cidade. A partir de uma teia de locais de valor patrimonial, cultural e natural, do centro histórico da cidade de Viseu, as crianças e os seniores são convidadas, enquanto passeiam e interagem com esses locais, a construir as suas histórias sobre e nesses locais, através de uma app. A sobreposição de camadas multigeracionais, em formato multimédia, nesta teia de valor patrimonial, permite a construção colaborativa de significado e (re)significado dos lugares, afirmando um maior sentido identitário da cidade.
Este trabalho apresenta e discute resultados de várias oficinas desenvolvidas no âmbito do projeto VIAS, em contextos não formais, com crianças, de idades entre os 8 e 12 anos, e com seniores, com mais de 65 anos de idade. Numa abordagem metodológica participativa, convocaram-se estes atores para explorar os locais do centro urbano de Viseu com maior significado para os próprios. A partir deste mapeamento foi possível começar a construir colaborativamente, e em interação entre gerações, narrativas sobre vários locais da cidade. As memórias e significados sobre o património desbloquearam práticas intergeracionais onde crianças e seniores se sentiram úteis, ensinando uns aos outros e aprendendo uns com os outros.

Palavras-chave: práticas intergeracionais, património, educação não formal, inclusão social.

Abstract

A very important contribution to the quality of life at a later age is the participation in community activities and social interaction, which gain expression and intensity when they occur between different generations. Intergenerational practices allow reinforcement of solidarity and social cohesion in children and elderly. The heritage of a city, integrating places of reference, memory and reminiscences of several generations of inhabitants, asserts itself as a natural context and facilitator of intergenerational encounter. On the other hand, the opportunities that the ubiquity

and transparency of technologies offer to widen and expand the ways of experiencing, living and sensing urban spaces and environments are recognized and valued.
The VIAS project | ViseuInterAgeStories aims to develop an application for mobile devices that challenges children and seniors to create and share stories of their city, promoting practices of collaborative interaction between different generations, deepening the sense of belonging to their city. From a web of places of heritage, from the historical center of the city of Viseu, children and seniors are invited, as they walk and interact with these places, to build their stories on and in these places, through an app. The overlay of multigenerational layers, in multimedia format, in this web of heritage value, allows the collaborative construction of meaning and (re)meaning of places, affirming a greater sense of identity of the city.
This paper presents and discusses the results of several *workshops* developed under the VIAS project, in non-formal settings, with children aged 8 to 12 years and with seniors over 65 years of age. In a participatory methodological approach, these actors explored the locations of the urban center of Viseu with greater significance for themselves. From this mapping it was possible to begin to construct collaboratively, and in interaction between generations, narratives about several places in the city. Memories and meanings about heritage unlocked intergenerational practices where children and seniors felt useful, teaching to each other and learning from each other.

Keywords: intergenerational practices, heritage, non-formal education, social inclusion.

1. ENQUADRAMENTO

Embora este projeto não tenha como desígnio abordar as problemáticas que a noção de património tem suscitado, e que se têm disseminado e intensificado com particular acuidade no contexto da globalização e das transformações profundas ocorridas nas últimas décadas, o âmbito da educação patrimonial obriga à clarificação de noções e de alguns pressupostos teórico-metodológicos.

Estruturante no processo de conceção e de desenvolvimento deste projeto, a educação patrimonial assume-se como um campo de ação eminentemente interdisciplinar. Em grande medida, é a noção de património que, ao remeter para uma realidade abrangente e inesgotável nas suas relações e conexões, convoca diversos campos disciplinares. Mas esta noção obriga a ir mais longe em termos de exigência metodológica. Não se trata de obter a pluralidade de olhares resultante do envolvimento de diversas áreas do conhecimento, sectorialmente, mas sim de as fazer confluir, e de certo modo redefinir, no encalço de uma perspetiva integrada, que se materializa, em primeira instância, no modo como se observam e problematizam os bens patrimoniais que este projeto considera. Assim, aprender a ver o que nos rodeia (i) assume-se como uma etapa matricial.

Contrariando a ideia de uma dicotomia entre o “natural” e o “cultural” na noção de património, esta abordagem propõe a observação dos dois lugares patrimoniais selecionados – o Fontelo e o Centro Histórico de Viseu – numa perspetiva global. Dito de outro modo, a noção de património é necessariamente ecossistémica, relacional e dinâmica. Assim, a dimensão operativa da noção de património assume outro alcance, ou seja, vai muito além do monumento para contemplar, do objeto para estudar, do vestígio cultural para musealizar ou “fossilizar”. O natural e o cultural, o ambiente e a cultura, o ser humano e o seu envolvente fazem parte de uma só realidade.

O Fontelo, conhecido pela sua mata extensa e frondosa, é um dos lugares da cidade de Viseu mais apreciados pelos que gostam da natureza e praticam desporto. Porém, a maioria dos viseenses desconhece a história fascinante e o valor patrimonial deste lugar (Couto, 1991). As árvores raras e valiosas, sendo atualmente uma referência botânica nacional (Pereira, Lopes & Pinho, 2006), relacionam-se com o antigo paço episcopal, com os seus jardins renascentistas de traçado regular, com fontes, tanques, flores e pássaros. Em plena mata surpreende-se não apenas a grande diversidade de animais, mas também os vestígios materiais, abandonados e de destino incerto, de uma cultura artística erudita e altamente sofisticada (Rodrigues, 2016). Do mesmo modo, a importância do centro histórico não se deve apenas à qualidade artística dos monumentos que o configuram, à antiguidade da sua estrutura urbanística ou à tipicidade das expressões culturais que aí sobrevivem. Será tudo isto e muito mais se o esforço de apropriação for global, desde logo, se o natural e o cultural não forem seccionados como fazendo parte de realidades distintas. A arquitetura do centro histórico, por exemplo, é granítica e não calcária. No património gastronómico da região é a carne e não o peixe que assume protagonismo. Aprender

a ver o que nos rodeia implica a capacidade de identificar a complexidade e o esforço de estabelecer, no seu estudo interdisciplinar, uma correlação dinâmica entre diversos olhares, noções e saberes, ou entre olhares e noções de diversas áreas do saber.

A prática de observar favorece, fundamentalmente, a apropriação de dois conceitos-chave: o lugar e o tempo. É fundamental a ideia de que o ambiente preservado, um ecossistema em equilíbrio, é património a preservar. Do mesmo modo, é essencial reconhecer que o património de um determinado lugar foi idealizado e construído por alguém, em determinado momento, em certas circunstâncias, para determinados fins, e que poderá mudar (e que já mudou) de acordo com novos critérios, usos, circunstâncias ou interesses. Sendo a noção de identidade essencialmente dinâmica (as identidades constroem-se e reconstroem-se no decurso do tempo), tal como a noção de património, é indispensável que o ato de ver perscrute a dimensão histórica.

Aprender a interpretar (ii), etapa fundamental, remete para a necessidade de exercitar capacidades de observação e de análise crítica da realidade que nos rodeia. Implica a identificação de mudanças e de permanências e suscita a procura, a indagação, a busca de conhecimento.

A diversidade etária, socioprofissional e geográfica dos participantes deste projeto permite trabalhar a ideia de que o nosso conhecimento, as nossas experiências e vivências dos lugares afetam os nossos modos de os ver, a nossa forma de os interpretar e de agir sobre eles. A identificação da diversidade e a interação prática entre diferentes modos de ver e de interpretar os bens patrimoniais proporcionará experiências de descoberta e de conhecimento.

Aprender a fruir e a proteger (iii) assume-se, neste projeto, como uma etapa fundamental. A fruição plena e a proteção pressupõem conhecimento, pois só é assumido como património o que suscita o interesse de um coletivo de pessoas, de uma comunidade. Por sua vez, o conhecimento e a proteção dos bens patrimoniais deverá ser um prazer e não uma obrigação ou um fardo (Rossa & Ribeiro, 2015). A educação patrimonial tem um papel fundamental e deverá ter consequências cabais e espontâneas no âmbito das práticas quotidianas de cidadania. Como reconhecer e compreender o território, os lugares, as paisagens, designadamente nas dimensões fenomenológica e simbólica, sem lhes conferir valor patrimonial e sem pugnar pela defesa do seu equilíbrio ecossistémico? O grande desígnio é a impossibilidade de ficar indiferente perante qualquer tentativa de destruição, de degradação ou de “normalização” do património, no sentido mais lato da noção.

Atualmente, fenómenos de desconstrução territorial levam à afirmação do património como um troféu identitário. Porém, nem sempre este processo conduz a bons resultados. À escala mundial, o património e o exercício da patrimonialização surgem como uma reação contra a desterritorialização, procurando evitar o efeito do espaço “transacional” e da hiper-mobilidade, o que é compreensível e em certa medida desejável. Porém, na era da globalização e do turismo massificado, o sentido e os desígnios da musealização e da patrimonialização, sendo fundamentalmente, quando não em exclusivo, de ordem economicista, ignoram regras de conservação e experiências de conhecimento e de verdadeira fruição (Rodrigues, 2017). Com efeito, haverá que não esquecer que a busca de singularidade, a invenção de património como forma de exercer atração turística pode levar a fenómenos de falsificação e de folclorização da história. A gentrificação dos centros históricos e os processos de reinvenção e falsificação são uma realidade ou uma ameaça que se deve evitar a todo o custo. Não raras vezes, retiram-se do uso e musealizam-se bens patrimoniais que devem ser usados, vividos e valorizados na dimensão da função e do conhecimento. Em termos patrimoniais, esta preocupação está presente no desenvolvimento deste projeto.

1.1. Património como pretexto de encontros intergeracional

A exploração entre gerações dos locais permite uma reflexão conjunta sobre a cidade em que cresceram e vivem, repleta de informações culturais e, sobretudo, de significados pessoais (Silva, Nisi, & Straubhaar, 2017).

A reminiscência intergeracional é uma forma de transmitir a herança das tradições, através de conversas sobre memórias, dados autobiográficos e experiências na primeira pessoa, que possibilita uma perspetiva mais intimista e pessoal na transmissão do conhecimento histórico e patrimonial (Gibson, 2004). Quando associada aos locais que nos rodeiam, pode contribuir para que os jovens se interessem mais sobre as tradições da sua comunidade, aumentando o desenvolvimento de sentimentos de pertença à mesma. Assim o demonstra Gaggioli e colegas (Gaggioli, Morganti, Bonfiglio, & Riva, 2014) num estudo sobre os potenciais efeitos dos grupos de reminiscência intergeracional, ao qual se acrescentam, para os mais velhos, a redução da

solidão emocional e o aumento de sentimentos de união e intimidade associados à partilha de eventos significativos do passado.

Mais recentemente, tem-se vindo a explorar o papel das tecnologias digitais enquanto mediadoras das relações e trocas intergeracionais, nomeadamente na forma como podem contribuir para aumentar a compreensão, construir relacionamentos e facilitar a cooperação ao longo do ciclo de vida entre gerações que estão envelhecendo juntas numa variedade de contextos comunitários e contextos familiares onde as tecnologias se afirmam cada vez mais (Gamliel & Gabay, 2014; Kaplan, Sánchez & Bradley, 2015). O aumento do interesse, a maior estimulação para conversas e intercâmbios, o manter os participantes envolvidos e a documentação e registo das interações foram algumas das potencialidades das tecnologias apontadas por Kaplan e colegas (2015) numa revisão de 46 programas intergeracionais com uso de tecnologias.

Nos estudos de Armstrong (2012) e Chondody e Wang (2013), ambos sobre o uso de plataformas digitais para promover a partilha de histórias e memórias entre gerações, para além dos benefícios ao nível da diminuição de estereótipos entre diferentes gerações já amplamente documentados em vários estudos sobre intergeracionalidade, verifica-se a mais-valia destas experiências na criação de sentimento de pertença à comunidade, na maior compreensão e orgulho dos locais. No caso específico do Historypin, os participantes sentiram que fazem parte de algo que é valioso para si e para a comunidade local e global, colocando importância na partilha através das gerações, pois de outra forma elas podem ficar perdidas (Armstrong, 2012).

O projeto VIAS – ViseuInterAgeStories promove práticas de interação colaborativa intergeracionais, desenvolvendo um maior sentido de pertença a uma comunidade, sustentando estilos de vida mais saudáveis e inclusivos. Pretende-se desenvolver uma aplicação para dispositivos móveis (app), que desafie crianças e seniores a criar histórias sobre a sua cidade, Viseu, enquanto passeiam e interagem com locais de valor patrimonial. Nesse sentido, procura (re)visitar a experiência de ver, interpretar e fruir e proteger numa abordagem ecossistémica sobre o património, conduzida no encontro intergeracional.

2. METODOLOGIA

2.1. Contexto e participantes

Considerando a abordagem de *design* participativo do projeto VIAS | ViseuInterAgeStories e o cenário escolhido para o seu desenvolvimento (Gomes et al., 2017), desenvolveram-se 3 oficinas exploratórias com crianças e seniores da cidade de Viseu. Estas *workshops* ajudaram a perceber em que medida a exploração do património e das histórias sobre os locais é um contexto interessante para a desenvolvimento de práticas intergeracionais. Por outro lado, explorou a definição de requisitos e do modelo conceptual da app no sentido de promover melhores trajetos de inclusão digital (Gomes et al., 2018).

Os participantes foram angariados de forma voluntária. No caso dos mais velhos, convidaram-se alunos da Universidade Sénior de Viseu e, no caso das crianças, admitiram-se inscrições por parte dos pais, a partir de uma rede de proximidade da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). A idade dos participantes varia entre uma média de 9-10 anos, no caso das crianças, e de 66-72, no caso dos mais velhos. O maior desvio padrão verificado no "*workshop* 1" deve-se à colaboração de uma avó mais jovem de uma das crianças participantes. Tem sido difícil envolver mulheres seniores nestas atividades. Em alguns casos as crianças são netas de seniores participantes. A tabela 1 caracteriza os participantes nos 3 *workshops*.

Tabela 1. Participantes C (criança) e S (senior)

	Workshop 1		Workshop 2		Workshop 3	
	C	S	C	S	C	S
	13	10	6	8	6	8
$\bar{x}$ *idade*	9,7	66,4	9,0	71,0	10,2	71,6
DP	2,1	10,0	2,3	5,5	1,6	6,7
M (%)	31%	90%	67%	75%	33%	100%

Para além da participação das crianças e dos seniores, os *workshops* contaram com a colaboração de alunos voluntários dos cursos de formação de professores e de educação social. Estes alunos foram fundamentais no acompanhamento e monitorização das atividades intergeracionais. As crianças e seniores foram organizadas em grupos de 1 ou 2 crianças com 1 ou 2 seniores. Cada grupo intergeracional de 2, 3 ou 4 elementos foi acompanhado por um estudante voluntário.

O primeiro *workshop* teve como principais objetivos mapear locais de valor patrimonial cultural e natural do centro histórico de Viseu com significado para as crianças e para os idosos e avaliar dinâmicas e interações entre crianças e jovens na construção de narrativas colaborativas sobre locais de Viseu. Desenvolveu-se numa biblioteca de escola. Crianças e seniores foram desafiadas a identificar no mapa de Viseu os locais da cidade que mais gostam. A partir deste levantamento, constituíram-se os grupos para contarem histórias sobre o seu local de eleição, utilizando de forma livre tablets, laptop, papel e lápis.

O segundo e terceiro *workshops* decorreram ao ar livre, com os mesmos objetivos de: avaliar dinâmicas de colaboração intergeracional na criação de histórias com telemóveis sobre e nos locais de Viseu e testar a adequação da app “track kit” para a concretização deste desafio intergeracional. A diferença mais significativa destes dois *workshops* relaciona-se com o seu cenário de desenvolvimento. No segundo workshop, crianças e seniores deambularam pelo centro histórico de Viseu para depositarem as suas histórias, enquanto que no terceiro as histórias foram contadas no parque do Fontelo. Nestes casos, crianças e seniores utilizaram telemóveis, com GPS e a app “track kit”, para narrarem histórias em formato multimédia, integrando texto, imagem ou som.

2.2. Desenvolvimento e recolha de dados

Crianças e seniores envolveram-se ativamente na resposta aos desafios colocados nos três *workshops*. Os contextos não-formais e a liberdade dada a cada grupo não inibiram a concentração e o foco na elaboração das histórias. A utilização da tecnologia facilitou a interação entre crianças e seniores, ultrapassando a ideia de que as tecnologias são fator de afastamento intergeracional. Todos os grupos contaram várias histórias sobre os locais recorrendo a texto, narração em áudio e a imagens para as suas narrativas

A figura 1 representa um mosaico de imagens dos 3 *workshops* em cenários distintos e pretende ilustrar o ambiente e dinâmicas desenvolvidas.

W1

W2

W3

Fig. 1. Atividades: W1 – biblioteca; W2 – centro histórico; W3 – Parque do Fontelo

A recolha de dados foi feita com base na observação naturalista dos investigadores do projeto, na análise de conteúdo das histórias produzidas e com a aplicação de um pequeno questionário aos participantes. Para o caso deste estudo, e no sentido de validar o significado do património para as práticas intergeracionais, foi indagado se o conteúdo das histórias incidiu sobre a história do local ou sobre histórias pessoais no local. Igualmente, no sentido de validar a autenticidade das práticas intergeracionais, crianças e seniores foram questionadas sobre o que tinham aprendido e ensinado aos mais velhos ou aos mais novos.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

As histórias depositadas nos vários locais da cidade de Viseu são muito diversificadas. Sobre o mesmo local, como por exemplo na Sé de Viseu, coexiste uma descrição sobre a evolução do edifício e do significado de uma relíquia do interior da Sé, com histórias pessoais de festas de família. No Fontelo, os seniores recuperam a memória dos piqueniques de família e de um local de eleição de lazer e de contacto com a natureza, enquanto as crianças vivem o espaço em função da prática de várias modalidades desportivas que os atuais equipamentos desportivos permitem. No Rossio, um avô recorda como ali viveu as manifestações tensas na altura do "PREC", como soldado do regimento da cidade, enquanto o seu neto associa ao mesmo local os momentos de lazer vividos com o seu padrinho. A análise de conteúdo das várias histórias permite concluir que crianças e seniores preferem narrar acontecimentos pessoais sobre os locais da cidade. Os seniores contam mais histórias que as crianças e em maior equilíbrio entre histórias dos locais e as suas histórias nos locais. Apenas duas histórias misturam estas duas abordagens. A tabela 2 apresenta o número de histórias por tipologia.

Tabela 2. Tipos de histórias contadas por crianças (C) e seniores (S)

	C	S
História do local	2	21
História Pessoal sobre o local	19	21
História do Local + Pessoal sobre o local	1	1
	22	43

O gráfico 1 evidencia as diferentes proporções de ocorrências em função da tipologia para crianças e seniores. As histórias sobre os locais são essencialmente contadas pelos seniores, enquanto o número de histórias pessoais sobre os locais é aproximado para as duas gerações.

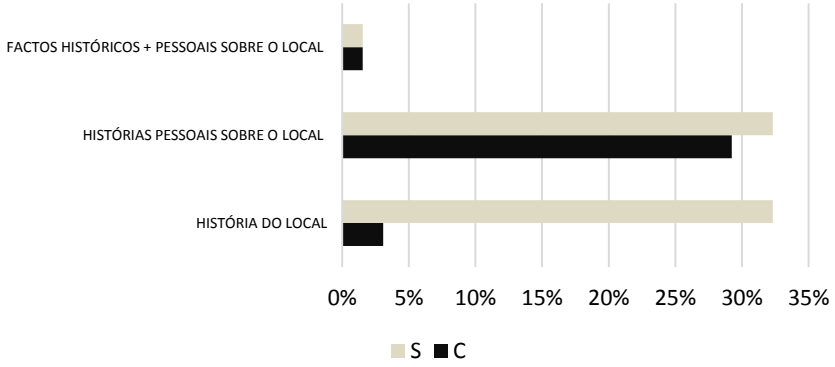


Gráfico 1. Percentagem de ocorrências de histórias contadas pelos seniores (S) e pelas crianças (C)

Quando inquiridos sobre o que ensinaram e aprenderam, crianças e seniores identificam aspetos mais gerais sobre a história e património da cidade, mas também aspetos relacionados com as suas vivências e memórias. Um sénior reconhece que "Partilhei apenas o que sentia em relação a determinado sítio – Fontelo – e foi muito bom relembrar o sentimento que nutro por esse lugar". Outro fala da sua experiência profissional relacionada com um local da cidade. Por outro lado, lembram a estação de caminho-de-ferro ou do antigo mercado, locais que desapareceram ou foram requalificados. As crianças reconhecem como o parque do Fontelo "foi alterando, as suas atividades atuais e memórias que havia em comum" ou a evolução do mercado "a evolução, principalmente do Mercado 2 de maio, ao longo do tempo. Percebi que com o passar dos anos aquele local passou de um sítio onde se compravam os mais diversos alimentos ao que é hoje – um sítio turístico para ser visitado", ou ainda a existência da antiga estação, ao ser referido por um participante que "Aprendi os nomes dos comboios – locomotoras e automotoras –, conheci em fotografias a Estação de caminhos-de-ferro de Viseu". Um sénior reconhece que se tornou mais sensível à flora do parque: "Flora era um pormenor que me escapava, e acabei por tomar melhor conhecimento com recurso a estas interações".
A tabela 3 apresenta a análise das respostas de crianças e idosos sobre o que aprenderam e ensinaram tomando como referências os factos sobre os locais e as histórias pessoais.

Tabela 3. Perceção sobre o que crianças (C) e seniores (S) aprenderam e ensinaram

	C	S
História do local	30	13
História Pessoal sobre o local	2	9
História do Local + Pessoal sobre o local	3	5
	35	27

O gráfico 2 evidencia a relação das perceções que crianças e seniores explicitam sobre o que aprenderam e ensinaram.

Regista-se que, embora o maior número de histórias seja sobre factos pessoais relacionados com os vários locais da cidade de Viseu, seniores e, sobretudo, crianças valorizam o que aprenderam e ensinaram sobre as histórias dos locais. Importa salientar que em nenhum momento é referido que crianças ou seniores tenham ensinado ou aprendido algo sobre tecnologia. Embora se infira da observação naturalista que crianças e seniores trabalharam com a tecnologia e que sobretudo os seniores foram descobrindo funcionalidades dos dispositivos que utilizaram, esta não se assumiu como o foco das tarefas propostas.

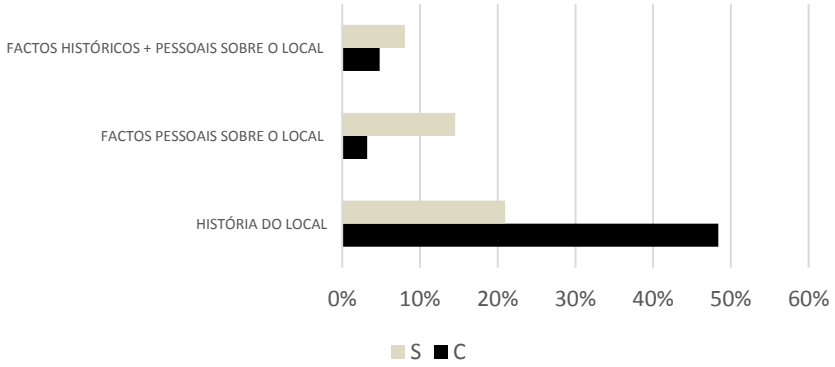


Gráfico 2. Percentagem de ocorrências sobre o que aprenderam e ensinaram pelos seniores (S) e pelas crianças (C)

Releva-se a evidência da mútua valorização de crianças e seniores sobre o que aprenderam e ensinaram sobre o património à outra geração durante os vários *workshops*.

4. CONCLUSÃO

O projeto VIAS é um projeto interdisciplinar que pretende promover, pela exploração de uma app para contar histórias sobre locais de Viseu, práticas intergeracionais que contribuam para a afirmação identitária de uma comunidade e para o bem-estar e inclusão social de seniores e crianças.

Neste trabalho exploraram-se questões conceptuais sobre o(s) conceito(s) de património na sua dimensão ecossitémica relacional e dinâmica, esteio da ideia de que os bens patrimoniais devem ser usados, vividos e valorizados na dimensão da função e do conhecimento. Nesse sentido, o projeto VIAS convoca para cenário de encontro intergeracional o património da cidade de Viseu. Na convicção de que as identidades constroem-se e reconstroem-se no decurso do tempo, e que se torna fundamental que o ato de ver e fruir também perscrute a dimensão histórica, o projeto convida à construção de histórias colaborativas sobre a cidade. As atividades desenvolvidas ao longo de 3 *workshops* permitiram avaliar a importância de trabalhar estes conceitos numa perspetiva intergeracional.

O património foi pretexto de encontro entre gerações, na medida em que crianças e seniores produziram colaborativamente várias histórias multimédia sobre locais com valor patrimonial da cidade de Viseu. A diversidade das histórias contribui para a clarificação do conceito de espaço e de tempo. As reminiscências e memórias dos mais velhos convidam outros olhares e apropriações sobre os espaços e lugares patrimoniais. As histórias e as respostas aos questionários analisados permitem identificar estas dinâmicas onde as crianças valorizam o que aprenderam sobre o património da cidade. Por outro lado, foi visível o percurso de reconhecimento e afirmação identitária feito por crianças e seniores, enquanto exploravam e contavam as suas histórias sobre os locais da cidade.

O desenvolvimento da app do VIAS permitirá ampliar a participação de grupos integeracionais no aumento de camadas multimédia com histórias sobre o património de Viseu, revisitando significados e atribuindo novos sentidos aos lugares da cidade.

AGRADECIMENTOS

O projeto VIAS | ViseuInterAgeStories (CENTRO-01-0145-FEDER-023485) é financiado pelo FEDER (PORTUGAL2020).

REFERÊNCIAS

Armstrong, N. (2012). Historypin: Bringing Generations Together Around a Communal History of Time and Place. *Journal of Intergenerational Relationships*, *10*(3), 294-298.

Chonody, J., & Wang, D. (2013). Connecting Older Adults to the Community Through Multimedia: An Intergenerational Reminiscence Program. *Activities, Adaptation & Aging*, *37*, 79-93.

Couto, A. P. (1991). *Fontelo - Subsídios para a sua História*. Viseu: Câmara Municipal de Viseu.

Gaggioli, A., Morganti, L., Bonfiglio, S., & Riva , G. (2014). Intergenerational Group Reminiscence: A Potentially Effective Intervention to Enhance Elderly Psychosocial Wellbeing and to Improve Children's Perception of Aging. *Educational Gerontology*, *40*, 486-498.

Gamliel, T. & Gabay, N. (2014). Knowledge Exchange, Social Interactions, and Empowerment in an Intergenerational Technology Program at School. *Educational Gerontology*, *40*(8), 597-617.

Gibson, F. (2004). The past in the present: *Using reminiscence in health and social care*. Baltimore, MD: Health Profession Press.

Gomes, C., Araújo, L., Figueiredo, M., Morais, N. S., Pereira, J., Rito, P. Ferreira, S., & Gouveia, T. (2017). VIAS | Viseu InterAge Stories: developing an app to foster Social Inclusion and Healthy Lifestyles. *International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-5) Lisbon, Portugal. doi: 10.1109/SIIE.2017.8259663

Gomes, C., Ferreira, S., Gouveia, T Morais, N. S., Pereira, J., Rito, P.&.Sousa, B. (2018). Intergenerational Participatory Design: contributions to the development of an App. 2017 *International Symposium on Computers in Education (SIIE)*. Cadiz, Espanha.

Kaplan, M., Sánchez, M. & Bradley, L. (2015). Conceptual Frameworks and Practical Applications to Connect Generations in the Technoscape. *Anthropology & Aging*, *36*(2), 182-205.

Pereira, R., Lopes, L. & Pinho, R. (2006). *Património histórico e botânico do Fontelo: um contributo para actividades de educação ambiental em espaços urbanos*. Viseu: Câmara Municipal de Viseu.

Rodrigues, D. (2016). A cidade e a catedral (séculos XVI e XVII). In J. Paiva (Coord.), *História da Diocese de Viseu* (Vol. 2). Viseu: Diocese de Viseu e Imprensa da Universidade de Coimbra.

Rodrigues, D. (2017). Uma reflexão crítica sobre o património artístico, in Actas do *XII Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões De Cister a outros espaços e caminhos: as Beiras e as suas expressões histórico-culturais*. Mosteiro de São Cristóvão de Lafões.

Rossa, W., & Ribeiro, M. C. (2015). *Patrimónios de Influência Portuguesa: modos de olhar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Silva, C., Nisi, V., & Straubhaar, J. (2017). Share yourself first: exploring strategies for the creation of locative content for and by low-literacy communities. *In Proceedings of the 8th International Conference on Communities and Technologies (C&T '17*), 10 pages. DOI: 10.1145/3083671.308369

243. PEDAGOGIA DE INFÂNCIA E ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS: QUESTIONANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Esperança Jales Ribeiro

Instituto Politécnico de Viseu e CI&DETS/ CI&DEI (PORTUGAL),
esperancaribeiro@esev.ipv.pt

Resumo

Neste artigo será problematizada a dificuldade que os profissionais, em educação de infância, sentem em fazer convergir uma narrativa de valorização do potencial das crianças com práticas educativas coerentes com o referido discurso. Propomo-nos, assim, para melhor compreender essa evidência empírica, analisar a relação entre orientações epistemológicas subjacentes a distintas perspetivas de criança e modelos pedagógicos que, por sua vez, lhe estão associados. Ao aceitar o repto do pedagogo W. Kilpatrick (1926) para questionar as práticas, que promovemos, estamos melhor posicionados para entender a transição de *i)* uma metáfora ontológica e individualista, de compreensão do ser humano, para *ii)* uma metáfora de natureza dialógica, que se vem impondo na atualidade. A título de exemplo, podemos indagar: *O que é que as nossas práticas, em educação de infância, nos dizem sobre o modo como nos entendemos como educadores? O que é que estas nos mostram sobre a visão de criança e do mundo que estamos a sustentar?* Refletir sobre a pedagogia, procurando respostas para as referidas questões passa, nomeadamente, por eleger evidências sobre o modo como se promove a aprendizagem. Destacamos, para este efeito, a importância de analisar a instrumentalidade dos procedimentos de documentação e avaliação, no processo educativo, associando-os ao papel atribuído às crianças e ao educador. Desta forma, somos conduzidos a constatar a relevância dos modelos pedagógicos, como forma de sustentar a efetivação de mudança nas práticas, ancorando *modos de fazer* as narrativas coerentes (isomorfismo pedagógico). Serão retiradas implicações para o domínio da formação de educadores de infância.

Palavras-chave: pedagogia de infância, criança, epistemologia, evidências, modelos pedagógicos.

Abstract

In this article it will be problematized the difficulty that professionals in early childhood education feel in converging a narrative of appreciation of the potential of children with educational practices consistent with that discourse. In order to better understand this empirical evidence, we propose to analyze the relationship between epistemological orientations underlying different perspectives of children and pedagogical models that, in turn, are associated with them. In accepting the challenge to question the educational practices, as proposed by W. Kilpatrick (1926) and which we promote, we are best placed to understand the transition from *i)* an ontological and individualistic metaphor of human understanding to *ii)* a metaphor of a natural dialogic of the human person, which has become a reality today. As an example, we can ask: *What do our practices in early childhood education tell us about the way that we understand ourselves as educators? What do they show us about the vision of child and world we are supporting?* Reflection on pedagogy, in order to seek answers to these questions, implies, in particular, selecting evidence on how to promote learning. In this regard, we highlight the importance of analyzing the instrumentality of documentation and evaluation procedures in the educational process, associating them with the role assigned to the children and the educator. Thus, we are led to verify the relevance of pedagogical models as a way of sustaining the effectiveness of change in practices, anchoring ways of making coherent narratives (pedagogical isomorphism). Implications for the field of training of early childhood educators will be drawn.

Keywords: early childhood education pedagogy, child, epistemology, evidence, pedagogical models.

1. PREMISSAS EM QUE SE SUSTENTA O PRESENTE TRABALHO

Este artigo assenta em premissas a seguir identificadas, a saber: *i)* a infância é uma construção social; *ii)* a criança é hoje perspetivada como competente; e, finalmente, *iii)* a narrativa sobre o modo como se perspetiva a criança nem sempre é coincidente com as práticas educativas em Educação de Infância (ou seja, reconhece-se-lhe potencial, mas a pedagogia continua centrada no educador). Desenvolveremos, neste âmbito, as referidas premissas avançando, posteriormente, para uma proposta de questionamento e reflexão que ajude a ultrapassar esta incoerência.

1.1. A infância como construção social

As crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, mas a infância como construção social emerge a partir dos séculos XVI e XVIII (Pinto, 1997). Até aí, havia, de acordo com Hart (1991), uma indiferenciação de necessidades e direitos associados simultaneamente aos adultos e às crianças, o que justificava que não se desse uma grande atenção à identidade individual destas últimas. É posteriomente ao século XVIII que se começa a delinear um espaço social, mais delimitado, onde é possível marcar claramente a separação das crianças relativamente aos adultos como categoria vulnerável, necessitando de proteção (necessidade de rutura entre gerações). Assim, conceitos claros e validados acerca do que se entende por criança são preocupações relativamente recentes (Soares, 1997). Tal significa que é gradualmente que se assiste ao reconhecimento de que as crianças devem ser encaradas como importantes para o futuro da própria humanidade. "A distinção concetual e terminológica entre infância, como categoria social, que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças como referentes empíricos" (Sarmento & Pinto, 1997, p. 23), permite-nos situar, numa abordagem histórico-social, as formas de perspetivar ambas, compreendendo a lógica da evolução dos seus significados, numa relação de proximidade com mudanças na estrutura económica e social. Nomeadamente, na segunda metade do século XX estas mudanças fizeram-se acompanhar da evolução do próprio sistema escolar e conduziram a uma especial acuidade por parte de governos e cidadãos em todo o mundo para com a educação de infância e a sua valorização. Daí que o mesmo tenha sido considerado, do ponto de vista pedagógico, como *o século da criança*. O conceito de infância, está, assim, "longe de corresponder a uma categoria universal, natural homogénea e de significado óbvio" (Pinto, 1997, p. 65). De acordo com De Mause (1991), verificamos que quanto mais recuamos na história, mais baixo é o grau de atenção para com a criança. Por sua vez, Pinto (1997, p.11) evidencia que as "crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população (…) indicador demográfico, particularmente presente nos países ocidentais". De acordo com Ribeiro (2016), a forma como a criança é perspetivada numa dada cultura, num determinado momento, assume uma corporalização em narrativas com implicações pedagógicas. A valorização da infância tem sido acompanhada de interpretações distintas, sobre o que é ser criança (e a forma como esta se desenvolve e aprende), resultantes, por sua vez, de contributos provenientes, nomeadamente da psicologia (social e do desenvolvimento), da sociologia e da pedagogia. As referidas narrativas acompanham e refletem o interesse que a própria sociedade tem vindo a dar às crianças e à sua educação.

1.2. A criança perspetivada como competente

Da criança entendida como adulto em miniatura patente na célebre teoria do homúnculo, progredimos para uma conceção de criança que perspetivamos, na atualidade, como qualitativamente diferente do adulto (nomeadamente do ponto de vista cognitivo), mas ainda assim, um ser competente (Ribeiro, 2016), no sentido em que é capaz de se autorregular, em função de necessidades próprias e objetivos (com agência), um ator social, capaz de iniciativa, "autónomo de direitos humanos e titular de uma cidadania plena do ponto de vista do gozo desses direitos" (Leandro, 2007, p.12). Momento incontornável do reconhecimento da individualidade e personalidade de cada criança é, pois, aquele que a Convenção dos Direitos da Criança (1989), consagra, ao reconhecer que ela é "sujeito de direitos" e "não apenas objeto de direitos" (Fernandes, 2004, p.30), contribuindo-se deste modo para ultrapassar a "velha perceção de que esta não é mais do que, pelo menos em termos legais, posse dos seus guardiões" (Soares, 1997, p. 81). Nos direitos aí previstos (54 artigos), agrupados, tal como

mostra a fig. 1, em três categorias (direitos de proteção, direitos de provisão e direitos de participação) pode constatar-se, de acordo com a proposta de Hammarberg (1990), que aqueles que dizem respeito à participação, têm, apesar disso, um peso inferior aos outros (Soares, 1997, p. 82).

Fig. 1. Os direitos dos três P
Fonte: Adaptado de N. Soares (1997, p. 82).

Ainda assim, importa sublinhar que o reconhecimento do direito da criança a *ter voz*, isto é, a ser ouvida, sobre os assuntos que lhe dizem respeito, confere-lhe inegavelmente, o estatuto de competente, face ao mundo próprio e à sociedade onde vive e a não ser entendida como sujeito passivo de estruturas e processos sociais. De acordo com Fernandes (2004, p. 30), estamos perante um "progresso substancial no reconhecimento da autonomia da criança, entendendo-a capaz de assumir pessoalmente o exercício dos seus direitos e não apenas em ser beneficiária de proteção dos mesmos". Esta já era, de uma forma visionária, a aceção de Kilpatrick (1926) ao rejeitar uma visão sobre a infância que considerava de fútil, quando se reduzia este período da vida a um tempo de preparação para a fase da adultez, tal qual um "um celeiro" ou mesmo "um frigorífico", que bastava apetrechar com conteúdos (Ribeiro & Felizardo, 2017).

1.3. Narrativa sobre a competência da criança e práticas educativas

Pese embora o reconhecimento, de uma maneira geral, de que a criança é hoje tida como competente e sujeito de direitos e assim deve ser perspetivada, observamos empiricamente que as práticas educativas com crianças nem sempre refletem esta realidade. Confirmamos com frequência a dificuldade dos educadores em se distanciarem de uma pedagogia de teor transmissivo e implementarem práticas participativas de valorização da iniciativa da criança, nos processos de intencionalidade educativa e na promoção da aprendizagem. Espera-se que, nesta visão, os profissionais consigam compreender, *nomeadamente,* o que dificulta a descentração das práticas relativamente a si próprios. Concordamos com Silva (2017) quando defende que é essencial que os educadores tenham consciência "do(s) modelo(s) que consideram como referência(s) da sua prática" (…) para apoiar a reflexão (…) sobre a coerência entre as suas conceções pedagógicas" (p. 1) e o seu trabalho. Na fig. 2, podemos identificar, por sua vez, algumas das trajetórias da pedagogia de infância, a que se podem associar diferentes metáforas de criança, distintas designações de Escola (que de algum modo lhe estão associadas), bem como orientações epistemológicas subjacentes. Importa incidir sobre a passagem da *orientação epistemológica pendular* para a *orientação epistemológica construcionista social* (fig. 2).

A designação da *orientação epistemológica pendular* foi considerada por Gergen (1995) como forma de aludir à clivagem entre *o sujeito epistemológico* e *o mundo social* fazendo vigorar *o princípio da interioridade*, oscilando as teorias explicativas de compreensão do desenvolvimento humano, entre fazer valer "o interior do sujeito" (teorias inatistas) ou "o mundo exterior" (empirismo). Muitos pedagogos contribuíram para a crítica à escola tradicional, influenciada por perspetivas incluídas na referida *orientação pendular*, facultando alternativas de natureza sociocêntrica (fig. 2), isto é, de valorização social das aprendizagens das crianças, entre as quais se encontram Freinet (1896-1966) e Kilpatrick (1871-1965). O primeiro a partir do *Movimento da Escola Moderna,* o segundo como promotor da *Pedagogia de Projeto*. Ambos tiveram um papel essencial na pedagogia do último século.

Orientação epistemológica	Metáfora - criança/aluno	Enfoque Pedagogia	Designação Escola
Pendular	Adulto em miniatura	Magistrocêntrica (Ensino do adulto)	Tradicional
	Ativa	Pedocêntrica (Aprendizagem da criança)	Nova
Dialética	Agência	Estratégica e de Adequação	Contemporânea
Crítica	Intérprete/Ator	Sociocêntrica (organização social das aprendizagens)	Moderna
Construcionista Social	Autor	Colaborativa (Participativa)	Pós-Moderna (em construção)

Fig. 2. Orientações epistemológicas e conceitos associados
Fonte: Adaptado de E. Ribeiro (2016, p.112).

Por sua vez, Gergen (1995) impulsionador da orientação epistemológia *Construccionista Social*, propôs-se, a partir de meados do século XX, a ultrapassar as clivagens patentes na referida *orientação pendular*, com implicações na ação educativa, defendendo que o conhecimento e a realidade são socialmente construídos, podendo variar historicamente ao longo do tempo e entre os diferentes grupos culturais. Esta orientação que pretende substituir a apologia do individual e do social, por uma estrutura dialógica de valorização do intersubjetivo, tem dado lugar a numerosas publicações abordando as implicações deste quadro concetual para a ação educativa (Yang & Gergen, 2012).

2. QUESTIONANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

É essencial os educadores refletirem sobre as práticas que promovem no sentido de melhor as fundamentarem. Esse é um excelente repto para a compreensão do trabalho que desenvolvem ou querem vir a desenvolver. Kilpatrick (1926) insatisfeito com a visão clássica de clivagens, também observadas no processo educativo, valorizou o questionamento da pedagogia como forma de ajudar a compreender o modo como nos posicionamos como educadores.

2.1. Aceitando o repto de Kilpatrick

Uma das ideias centrais deste pedagogo, na primeira metade do século XX, é a de que devemos rever os princípios fundamentais com que educamos as crianças para que estas estejam capazes de enfrentar o futuro, pelo que entendia ser preciso um novo processo que preparasse para o desconhecido, para a imprevisibilidade. Já à época indagava sobre o que é que a mudança social reclamaria à educação. Em resposta a esta questão defendeu que a mudança estaria instituída (quer o quiséssemos ou não), deveríamos caminhar para o declínio do autoritarismo, estar capazes de romper com uma pedagogia transmissiva e efetivar mudanças nas práticas educativas. Foi nesta linha de pensamento que propôs o *Método de Projeto* (1918), cujos pressupostos partem dos problemas reais do quotidiano das crianças. Desta forma, superavam-se as clivagens, que defendia existirem, entre os educadores e os educados, entre o método e a sociedade, entre o currículo e a escola, insurgindo-se, portanto, contra a *orientação epistemológica pendular* e o *princípio da interioridade,* que lhe estava subjacente (fig. 3) e que prevalecia na época.

Fig. 3. Clivagens associadas à escola tradicional

Reconhecendo a mudança social, proporcionada pela ciência, Kilpatrick (1926) defendeu que a educação nos deveria conduzir a um mundo que ainda não compreendíamos, preparando para a imprevisibilidade. O repto lançado, no sentido de sabermos até que ponto estaríamos a educar nesta perspetiva, concretizou-se no assumir de respostas às seguintes questões: o que é que as minhas práticas dizem sobre o modo como me entendo como educador? O que é que as minhas práticas dizem sobre o potencial que reconheço às crianças? O que é que as minhas práticas dizem sobre a visão que tenho do mundo e que estou a sustentar?

2.2. Evidências a partir das práticas: um ponto de partida para a reflexão

Uma das formas ao nosso alcance para responder à primeira pergunta de Kilpatrik (1926) é a de compreendermos desde logo a narrativa que os educadores utilizam para se referirem às suas práticas e aquilo para que esta nos remete. Com frequência usam-se expressões *datadas*, como por exemplo: “tenho que descobrir os interesses para ir ao encontro deles”; “as crianças absorvem tudo”, que nos remetem de imediato para um período temporal específico relativamente ao conceito de criança e ao seu potencial. Torna-se importante desconstruir, com os profissionais, a visão implícita de tais afirmações, evidenciando o conceito de aprendizagem associado, o papel do educador e de criança nesse processo e, sobretudo, o potencial que estas afirmações atribuem, ou não, à criança. Da mesma forma, quando o educador defende que “a criança tem que ser o foco da ação”, tal não significa que esteja necessariamente a valorizar a *iniciativa da criança* no processo educativo. É importante que o profissional compreenda a diferença, tendo como referência as orientações de natureza epistemológica. De facto, a criança pode ser o foco da ação até numa pedagogia transmissiva. Observemos, agora, as práticas relativas ao uso de documentação na ação pedagógica e indaguemo-nos até que ponto essas fontes de documentação se sustentam na produção e iniciativa das crianças apoiando a aprendizagem (e a avaliação de progresso), ou apenas servem a intencionalidade estratégica do educador e os fins que previamente definiu. Será que o educador reduz a documentação e a avaliação a fins? Ou entende-os como meios ao serviço da construção de saberes? Mais especificamente, no que respeita à avaliação, até que ponto esta serve para refletir, reorientar e redimensionar a ação? Será que interpela a criança, promove a criatividade e a autonomia? Ou simplesmente visa apreender, de modo estereotipado, saberes pré-definidos, com o intuito de a adjetivar (finalidade de classificação)? Consideramos que a partir deste tipo de interpelação é viável contribuir para que os educadores compreendam a visão de criança e de mundo que têm e que estão a sustentar.

3. SUPERAÇÃO DE CLIVAGENS EM PEDAGOGIA

Tal como Kilpatrik (1926), que defendeu a rutura com as clivagens que impediam a pedagogia de responder aos desafios da educação para a imprevisibilidade, também Gergen (1995, 2011, 2012), impulsionador do movimento construccionista social, se debateu com as dicotomias típicas da *orientação epistemológica pendular* como explicação para a compreensão do desenvolvimento e subjetividade humana (Ribeiro, 2004). Abordaremos os pressupostos do construccionismo social e, a esse propósito, a importância da formação de educadores ocorrer em contexto educativo, possibilitando, assim, partir da observação e do diálogo sobre as práticas educativas, para o entendimento das teorias acerca das mesmas.

3.1. Orientação epistemológica construccionista social

O construccionismo social defende que o conhecimento e a realidade são socialmente construídos, podendo variar historicamente ao longo do tempo e entre os diferentes grupos culturais (Gergen, 1995, 2011, 2012). Esta orientação é suscetível de integrar as teorias do diálogo que procuram responder às exigências de um mundo efémero e em permanente mudança, tal como já havia sido preconizado por Kilpatrick.Trata-se de compreender que a criança não possui conteúdos (cognitivos ou outros, ultrapassando-se a clivagem entre o *dentro* e o *fora*, o mesmo é dizer entre o *indivíduo* e o *social*) mas, como nos diz Gergen (1995), participa neles, demonstrando a sua capacidade de posicionamentos múltiplos dentro do discurso vigente. Importa, nesta aceção, que o enfoque, na compreensão do ser humano, não esteja situado no sujeito, isto é, na sua individualidade, ou mesmo numa dimensão relacional, mas, em alternativa, numa estrutura de natureza dialógica, onde a objetividade e a subjetividade são substituídas pelo primado da intersubjetividade (Mercer & Howe, 2012). Esta visão propõe-se a valorizar a *autoria* do sujeito (cf. fig. 2), remetendo-nos para práticas de natureza colaborativa ou participativa (valorizando-se a comunicação) que estão a emergir em educação de infância e de que é exemplo a *Pedagogia-em-Participação* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2011).

3.2. A importância da formação em contexto

Atendendo ao exposto, torna-se essencial que os educadores possam ter (para poderem refletir sobre as suas práticas) um conhecimento efetivo dos modelos pedagógicos, bem como das orientações epistemológicas e teorias subjacentes, no sentido de uma melhor compreensão da perspetiva de criança que estas veiculam (necessariamente datada e contextual). Tal ajudará à (des)construção da pedagogia, por parte dos profissionais, na medida em que, através de evidências concretas, resultantes da triangulação da análise do seu discurso com as suas práticas, têm a oportunidade de se situarem face às incoerências que daí possam emergir. Para o efeito, é fundamental que a formação ocorra nos contextos de exercício da profissão, podendo efetivar-se, por exemplo, através do papel do “amigo crítico” que seja capaz de potenciar o diálogo construtivo e transformador.

REFERÊNCIAS

De Mause, L. (1991). *História de la infância*. Madri: Alianza Universidad.

Fernandes, A. (2004). Os direitos da criança no contexto das instituições democráticas. In J. Formosinho (Coord.), *A criança na sociedade contemporânea* (pp. 22-47). Lisboa: UA.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008*). Pedagogy-in-Participation: Childhood Association’s approach*. *Lisbon:* Aga Khan Foundation.

Gergen, K. (1995). O movimento construccionista social na psicologia moderna. *Quadrante, 4*, 83-102.

Gergen, K. (2011). The self as social construction. *Psychol Stud*, *56*(1), 108-116. Doi 10.1007/s12646-011-0066-1

Gergen, K. (2012). From reflecting to making: Psychology in a World of Change. *Europe's Journal of Psychology, 8(4),* 511–514. Doi:10.5964/ejop.v8i4.545

Hammarberg, T. (1991). The UN Convention on the rights of the child – and how to make work. *Human Rights Quarterly, 12*, 97-105.

Kilpatrick W. (1918/2007). *Método do Projecto* (tradução do original 1918). Mangualde: Edições Pedago.

Kilpatrick, W. (1926/1965*). Educação para uma civilização em mudança* (tradução da obra de 1926). S. Paulo: Edições Melhoramento.

Leandro, A. (2007). Superar o risco através da educação e qualidade de infância. *Escolhas*, *5*, 10-12.

Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value and the potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interation*, *1*, 12-21. Doi: 10.1016/j.lcsi.2012.03.001.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto & M. Sarmento (Coord.), *As crianças-contextos e identidades* (pp.33-73). Braga: EEC.

Ribeiro, E. (2004). Reflexão sobre o conceito de identidade: fundamentos e implicações para a pedagogia de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 38*(1,2,3), *XX-XX,* 315-337.

Ribeiro, E. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância*. Viseu: Edições Esgotadas.

Ribeiro, E., & Felizardo, S. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación, 6, 70-75 Doi: https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2255*

Sarmento, M., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. Sarmento (Coord.), *As crianças-contextos e identidades* (pp. 09-30). Braga: EEC.

Silva, I. (2017), *Modelos curriculares ou Pedagógicos - Oficina de Formação: Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016,* (Documento policopiado).

Soares, N. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade. In M. Pinto & M. Sarmento (Coord.), *As crianças-contextos e identidades* (pp.76-111). Braga: EEC.

Yang, L., & Gergen, K. (2012). Social Construction and its Development: Liping Yang Interviews Kenneth Gergen. *Psychol Stud, 57*(2), 126-133. Doi: 10.1007/s12646-012-0146-x

18. INTERVENÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

114. APRENDER E PARTILHAR: A DIDÁTICA SOLIDÁRIA E SOCIALMENTE RESPONSÁVEL DA UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA[1]

Bravo Nico[1], Lurdes Pratas Nico[2], Vanessa Sampaio[3], Daniela Lopes[4], Patrícia Ramalho[5]

[1]Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora (PORTUGAL), jbn@uevora.pt
[2]Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora e Direção Geral de Estabelecimentos Escolares / Delegação Regional do Alentejo (PORTUGAL), lpnico@uevora.pt
[3]Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora (PORTUGAL), vaas@uevora.pt
[4]Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora e SUÃO-Escola Comunitária de São Miguel de Machede (PORTUGAL), suao.fazerbem@gmail.com
[5]Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora e SUÃO-Escola Comunitária de São Miguel de Machede (PORTUGAL), suao.fazerbem@gmail.com

Resumo

Fundada em 2009, a Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora (UPTE/UÉ) é, na atualidade, uma rede regional de educação popular com presença nos concelhos de Alandroal, Barrancos, Évora (Canaviais e São Miguel de Machede), Portel, Reguengos de Monsaraz e Viana do Alentejo. Assumindo um modelo de educação popular e comunitário, de perfil intergeracional, promovido em contextos não-formais e assente num trabalho cooperativo interinstitucional, no território do Alentejo, a UPTE/UÉ contribui para a concretização da missão da Universidade de Évora, através da sua atividade de extensão, junto das comunidades locais, para a qual são convocados os recursos científicos, culturais, pedagógicos, tecnológicos e humanos da academia. Neste trabalho apresentam-se os principais projetos educativos da UPTE/UÉ, nos quais a participação estudantil é privilegiada e enquadrada no âmbito dos respetivos percursos formais de formação. Através da UPTE/UÉ, os estudantes desenham e concretizam projetos de educação popular abertos à participação popular, com a supervisão dos seus docentes e no contexto das unidades curriculares que frequentam. Desta forma, os resultados e produtos das suas aprendizagens tornam-se um bem público que se disponibiliza, através de projetos educativos disponíveis à participação de públicos diferenciados e pouco frequentes no ensino superior.

Palavras-chave: universidade, currículo, educação popular, responsabilidade social.

Abstract

Founded in 2009, the Popular University Túlio Espanca of the University of Évora (UPTE / UÉ) is currently a regional network of popular education with presence in the municipalities of Alandroal, Barrancos, Évora (Canaviais and São Miguel de Machede), Portel, Reguengos of Monsaraz and Viana do Alentejo. Assuming a model of popular and community education, with an intergenerational profile, promoted in non-formal contexts and based on an interinstitutional cooperative work, in the Alentejo territory, UPTE / UÉ contributes to the accomplishment of the mission of the University of Évora, through its activity of extension to local communities, to which

[1] Trabalho decorrente dos Projetos *«Janelas Curriculares de Educação Popular no Ensino Universitário»* e *«Currículo, Educação Popular e Responsabilidade Social na Universidade»*, promovido pela Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa *Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações/ Projetos de desenvolvimento do ensino superior/Projetos inovadores no domínio educativo (edições 2014 e 2016).*

the scientific, cultural, pedagogical, technological and human resources of the Academy are being used for. This article presents the main educational projects of UPTE / UÉ, in which student participation is privileged and framed within the respective formal training pathways. Through UPTE / UÉ, students design and implement popular education projects open to popular participation, under the supervision of their teachers and in the context of the courses they attend. In this way, the results and products of their learning become a public good that becomes available through educational projects available to the participation of different and infrequent audiences in higher education.

Keywords: university, curriculum, popular education, social responsability.

1. A UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA/UNIVERSIDADE DE ÉVORA

A criação da Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora (UPTE/UÉ) correspondeu a uma preocupação de a Universidade de Évora assumir uma maior interação com o território da Região Alentejo e as populações aí residentes, na concretização da sua missão, enquanto instituição de ensino superior. Neste pressuposto institucional e social, a UPTE/UÉ assumiu as seguintes finalidades:

> 1. Contribuir para a formação científica, cultural e técnica dos cidadãos da região Alentejo, através do acesso destes a modalidades de educação permanente e educação e formação ao longo da vida;
> 2. Reforçar a capacidade científica da Universidade de Évora, no âmbito da Educação não-formal, Educação Popular, Educação Comunitária, Educação de Adultos e Educação Permanente e Educação e Formação ao longo da vida;
> 3. Valorizar a infraestrutura pedagógica da Universidade de Évora, através da conceção e concretização de dispositivos de formação orientados para modelos e estilos de educação permanente e aprendizagem ao longo da vida e para públicos com interesses em ofertas de formação não formal em contextos não formais de aprendizagem;
> 4. Construir um espaço de interface entre a formação académica disponibilizada pela Universidade de Évora e a realidade da região, em áreas de forte significado e potencial para a população e com evidente contributo para a formação dos docentes, discentes e funcionários da Universidade de Évora;
> 5. Potenciar a utilização da infraestrutura humana, cultural, científica, pedagógica, técnica, tecnológica e física da Universidade de Évora e o respetivo aproveitamento, por parte da generalidade da população alentejana. (Nico & Nico, 2016, p. 34)

O modelo de organização pedagógica institucional e o formato das diversas atividades de educação popular de matriz não formal e perfil intergeracional da (UPTE/UÉ) têm vindo a privilegiar a participação dos estudantes da academia eborense, de forma ativa e curricularmente articulada com os respetivos planos de estudos, sempre que tal seja possível e vantajoso.

A participação discente tem sido, aliás, um dos pilares de toda a arquitetura dos desenho e concretização dos principais projetos educativos da UPTE/UÉ, assumindo-se essa participação como uma marca diferenciadora desta iniciativa de extensão universitária, em execução há uma década na Universidade de Évora.

O envolvimento de estudantes universitários em projetos de educação popular é uma oportunidade de se concretizarem, concomitantemente, duas finalidades, que se consideram importantes, na respetiva formação:

i. A oportunidade de os estudantes universitários – preferencialmente com supervisão dos seus professores e no âmbito dos seus processos de aprendizagem e de avaliação – acederem a contextos reais e, aí, participarem ou concretizarem projetos educativos, nos quais aplicam os conhecimentos e competências construídas no plano curricular da formação académica. Esta oportunidade valoriza, na academia e nas comunidades, os conhecimentos científicos, através da respetiva socialização e, dessa forma, também enriquece a própria formação dos estudantes, acrescentando-lhe algumas competências não inscritas nos planos curriculares, mas muito relevantes numa formação mais humanista e atualmente muito consideradas no mercado de trabalho, nomeadamente:

i) Competências de liderança:
   a. Comunicar, assertiva e claramente;
   b. Agir e decidir com responsabilidade e autonomia;
   c. Trabalhar em equipa, considerando e valorizando a diversidade;
   d. Resolver problemas.

ii) Competências de perfil humanista e axiológico:
   a. Assumir atitudes, decisões e comportamentos solidários;
   b. Respeitar e valorizar os conhecimentos não académicos de base experiencial;
   c. Promover a cooperação intergeracional.

iii) Competências promotoras da capacidade de gestão pessoal da aprendizagem (Nico, 2001):
   a. Competências de investigação:
      i. Conhecer e utilizar as bases de dados disponíveis;
      ii. Utilizar as tecnologias da informação e comunicação;
      iii. Assumir padrões éticos no trabalho desenvolvido;
      iv. Evidenciar humildade científica.
   b. Competências de organização:
      i. Organizar o trabalho;
      ii. Gerir o tempo;
      iii. Organizar e mobilizar a informação;
      iv. Monitorizar os processos de trabalho e adaptá-los às circunstâncias.
   c. Competências metacognitivas:
      i. Avaliar o seu processo individual de trabalho e de aprendizagem;
      ii. Alterar o perfil individual de trabalho e de aprendizagem em consequência de um, permanente e crítico, processo de avaliação. (Nico & Nico, 2016, pp. 42-43)

ii. A oportunidade de os estudantes universitários contactarem com o território, as comunidades locais, a cultura local e os saberes experienciais das pessoas menos escolarizadas é um ensejo extraordinário de conhecerem um universo muito rico de conhecimentos, quase sempre ausentes das suas formações mais formais e académicas. Esta é uma oportunidade única de conciliar os dois universos: o mundo académico e o mundo real. Deste diálogo muito beneficiará a formação destes estudantes que aproveitam desta possibilidade.

Por outro lado, esta abordagem permite a concretização de outras finalidades mais relacionadas com os destinatários das atividades de educação popular:

i. Permite que as comunidades locais tenham uma oportunidade de aceder a contextos de educação não formal desenhados e concretizados por docentes e discentes universitários, nos quais se disponibilizam conhecimentos de perfil científico, cultural e artístico, normalmente menos frequentes nos contextos educativos comunitários;
ii. Permite a valorização local do conhecimento académico, através da perceção da sua natureza e da sua relevância social;
iii. Contribui para a valorização do conhecimento experiencial e, por consequência, das instituições locais que o promovem.

2. AS «JANELAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO POPULAR»

Dentro deste quadro conceptual, a UPTE/UÉ desenvolveu um modelo educativo denominado «Janelas Curriculares de Educação Popular», definido como sendo

> episódios de educação popular de perfil não formal e intergeracional desenhados e concretizados no seio dos planos de estudo curriculares disponibilizados pela Universidade de Évora, no âmbito da sua oferta formativa regular. Estas atividades são previamente negociadas e definidas pelos docentes e discentes, nas unidades curriculares em que as mesmas ocorrem, e oportunamente divulgadas, no âmbito do projeto educativo da Universidade Popular Túlio Espanca, para cada ano letivo. (Nico & Nico, 2016, p. 41)

O objetivo geral deste projeto consiste em:

> proporcionar, aos estudantes da Universidade de Évora, oportunidades de conceber, planificar e concretizar projetos de educação não formal abertos à participação da população do Alentejo, decorrentes da mobilização do conhecimento e da competência científica, cultural, técnica e tecnológica decorrente da respetiva formação académica e enquadrados, sempre que possível, no âmbito dos planeamentos didáticos das unidades curriculares frequentadas. O projeto assentou no pressuposto de que, em contexto curricular, é possível e qualitativamente vantajoso para a qualidade das aprendizagens, a substituição de alguns instrumentos didáticos e de avaliação pela participação discente em projetos de divulgação e promoção científicas, nos quais, se mobilizam e aplicam, em contexto de educação popular, os conhecimentos e as competências edificados na academia. Por outro lado, a certificação dessa participação, em complementaridade com a certificação académica tradicional, poderá valorizar e diferenciar o *Curriculum Vitae* dos estudantes participantes, porque o enriquece com competências habitualmente ausentes dos currículos académicos mas muito valorizadas em contextos profissionais. (Nico & Nico, 2016, p. 48)

As «Janelas Curriculares», enquadradas na atividade regular de formação da Universidade de Évora têm vindo a concretizar-se no âmbito da fileira de formação em Ciências da Educação, particularmente no Curso de Licenciatura. Neste contexto, as «Janelas Curriculares» podem apresentar os seguintes perfis:

> *Categoria A*: "*Janela Curricular*" que aglomera um fluxo de várias janelas e prevê uma atividade conjunta de diferentes atores, com vista a garantir aos cidadãos oportunidades de formação ao longo da vida, promovendo o entrosamento da Universidade com a sociedade envolvente.
>
> *Categoria B*: "*Janela Curricular*" que implica o desenvolvimento de projetos promovidos por estudantes, avaliados pela sua atividade no âmbito de uma ou mais unidades curriculares.
>
> *Categoria C*: Participação pontual de pessoal técnico, funcionários, estudantes e docentes da Universidade no desenvolvimento de projetos comunitários. Esta participação, no caso de serem estudantes, não será avaliada no âmbito de unidades curriculares.
>
> *Categoria D*: Momentos de partilha e desenvolvimento de projetos com determinados agentes da sociedade civil, designadamente membros de associações, corporações, escolas, parceiros, etc. (Nico & Nico, 2016, p. 50)

3. SÍNTESE

Uma década após o início do projeto da UPTE/UÉ e cinco anos após a primeira experiência de desenho e concretização de «Janelas Curriculares de Educação Popular», pode fazer-se um balanço do trabalho realizado e dos respetivos resultados (Nico & Nico, 2016, p. 1). O conhecimento académico chegou a geografias humanas e sociais:

1. *O conhecimento académico chegou a geografias humanas e sociais pouco frequentes na Universidade de Évora*
   Através do projeto «Janelas Curriculares de Educação Popular no Ensino Superior Universitário», foi possível envolver largas centenas de pessoas – de diversas localidades do Alentejo, diferentes origens sociais e distintos níveis de escolaridade – em atividades educativas, em contextos não formais e intergeracionais de aprendizagem, nas quais participaram, de forma cooperativa, membros da comunidade académica e das comunidades locais. De facto, como se pode verificar pela informação anteriormente disponibilizada nas fichas de cada uma das janelas curriculares, pessoas de todas as idades e oriundas dos concelhos de Alandroal, Portel e Viana do Alentejo e das freguesias eborenses de Canaviais e São Miguel de Machede participaram em diferentes projetos educativos desenhados e construídos por investigadores, professores, estudantes e colaboradores da Universidade de Évora, em estreita cooperação com autarcas, responsáveis institucionais e cidadãos da região.

2. *Diferentes saberes encontraram-se com diferentes pessoas, através de diferentes didáticas*
   Este projeto possibilitou a presença simultânea, nos contextos de aprendizagem construídos, de saberes de diferentes origens e com diversas didáticas associadas. Na realidade, o conhecimento académico interagiu e foi enriquecido com o conhecimento experiencial e vice-versa. Deste encontro, provocado e preparado, dos conhecimentos académico e experiencial, resultou sempre uma aprendizagem mais completa, porque mais diversa e inclusiva, para todos os participantes.

3. *A participação no projeto deixou uma marca humana em cada participante*
   Dificilmente mensurável, através dos dispositivos formais de avaliação disponíveis, a dimensão axiológica e emocional foi a mais presente no pensamento que prevaleceu ao desenho do projeto e terá sido, certamente, a que mais terá marcado os participantes, nomeadamente os que pertencem à academia. Aprendermos e podermos partilhar o resultado das nossas aprendizagens é um ato de solidariedade, num patamar a que não estamos muito habituados, mas, é um exercício de humanidade possível e marcante para quem trabalha na universidade, particularmente os estudantes.

4. *A responsabilidade social institucional e a educação popular são realidades presentes e futuras na missão das universidades*
   O conhecimento académico pode e deve ser acedido de forma cada vez mais aberta e inclusiva, por parte dos cidadãos e dos territórios. As dimensões da produção e transferência do conhecimento científico e da cultura não são questões exclusivas ou circunscritas às dimensões da economia. Na realidade, a concretização do projeto «Janelas Curriculares de Educação Popular no Ensino Superior Universitário» demonstra que é possível dar uma utilidade social imediata ao conhecimento académico, através da sua disponibilização universal, através de dispositivos didáticos desenhados e concretizados de acordo com o perfil pessoal e institucional dos que neles vão participar. A educação popular – concretizada em contextos não formais e intergeracionais de aprendizagem – pode, aqui, assumir um papel muito importante, ao assegurar um novo acesso à Educação, por parte de um conjunto significativo de pessoas que, habitualmente, não acede a contextos educativos estruturados. Contribuir para a educação e a cultura dos territórios e das comunidades locais com que se relaciona é uma das mais nobres formas de as universidades concretizarem a sua responsabilidade social, enquanto instituições críticas nos processos de inovação e desenvolvimento humano e social. (Nico & Nico, 2016, p. 87-88)

REFERÊNCIA

Nico, B., & Nico, L. (2016). *Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora*. Ramada: Edições Pedago.

168. VOLUNTARIADO, "EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA", MEDIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Ricardo Vieira[1], Ana Vieira[2]

[1]*ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria (PORTUGAL), rvieira@ipleiria.pt*
[2]*ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria (PORTUGAL), ana.vieira@ipleiria.pt*

Resumo

O presente artigo dá conta de um projeto de investigação e de investigação-ação sobre voluntariado, que decorre na ESECS.IPLeiria e no CICS.NOVA.IPLeiria. No âmbito do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, das Licenciaturas em Educação Social e em Serviço Social, bem como do CTeSP em Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário (ISDC), temos sentido na ESECS a necessidade de operacionalizar pedidos de voluntariado quer da parte de instituições quer, especialmente, de alguns estudantes que não sabem onde se dirigir quando pretendem fazer voluntariado. Assim, quer para estreitar a ligação destes cursos com as instituições onde realizam estágios, quer para desenvolver competências práticas ao longo do desenvolvimento curricular destes cursos, propomo-nos desenvolver um projeto de criação dum banco de voluntariado, sedeado na ESECS.IPLeiria. O mesmo servirá quer para planificar e operacionalizar a realização de voluntariado, uma dimensão da designada "extensão universitária", tão em voga na contemporaneidade, e que discutimos adiante, quer para desenvolver investigação sobre intervenção social e mediação intercultural e comunitária nas organizações e instituições da região e do país. Os objetivos principais do VEUMI passam por: estreitar a ligação dos cursos da área social da ESECS.IPLeiria com as instituições onde realizam estágios, para desenvolver competências práticas ao longo do desenvolvimento curricular destes cursos; criar uma bolsa de voluntariado sedeada na ESECS.IPLeiria; planificar e operacionalizar a realização de voluntariado, uma dimensão da designada extensão universitária e responsabilidade social das instituições; promover formação em mediação intercultural para voluntários; identificar e investigar boas práticas de intervenção social e mediação intercultural e comunitária nas organizações e instituições da região e do país e estudar as motivações dos estudantes para se envolverem em práticas de voluntariado.

Palavras-chave: voluntariado, "extensão universitária", vinculação universitária, cidadania ativa, solidariedade.

Abstract

This text describes a research project and an action research project on volunteering that takes place in ESECS.IPLeiria and CICS.NOVA.IPLeiria. In the scope of the MSc in Intercultural Mediation and Social Intervention, the Social Education and Social Service Undergraduate Programs as well as the CTeSP in Social Intervention and Community Development (ISDC), we have felt in ESECS the need to operationalize requests for volunteering from institutions especially of some students who do not know where to go when they want to volunteer. Thus, in order to strengthen the link between these courses and the institutions where they pursue internships, and to develop practical skills during the curricular development of these courses, we intend to develop a project to create a volunteer bank, based at ESECS.IPLeiria. It will also serve to plan and operationalize volunteering, a dimension of the so-called "university extension", which is so fashionable in the contemporary world, discussed later, or to develop research on social intervention and intercultural and community mediation in the organizations and institutions of the region and country. The main objectives of VEUMI are: to strengthen the linking of the ESECS.IPLeiria social area courses with the institutions where they carry out internships, in order to develop practical skills along the curricular development of these courses; to create a volunteer grant based in ESECS.IPLeiria; to plan and to operationalize volunteering, a dimension of the so-called university extension and social responsibility of the institutions; to promote intercultural mediation training for volunteers; to identify and to investigate practices of social intervention and

intercultural and community mediation in the organizations and institutions of the region and the country; and to study the motivations of the students to become involved in volunteer practices.

Keywords: volunteering, "university extension", university bonding, active citizenship, solidarity.

1. INTRODUÇÃO

Este texto resulta do aprofundamento da comunicação realizada no XIV Congresso da SPCE, realizado em Coimbra, FPCE-UC, nos dias 11, 12 e 13 de outubro e 2018. Mantemos o título, resultante dum projeto de investigação e intervenção social iniciado em junho de 2018, o projeto VEUMI (voluntariado, extensão universitária, mediação e investigação). Já se fez alguma revisão da literatura sobre o voluntariado em Portugal, já foi aplicado um primeiro inquérito por questionário a algumas instituições que têm promovido ações de voluntariado, em género de pré-teste, no sentido de conhecer as intenções e as competências que são idealizadas por quem acolhe estes atores sociais. O projeto está ainda numa fase inicial, mas já deu para perceber o excesso de autocentração institucional sempre que se fala de extensão universitária, o que passámos a ver com olhos bastante mais críticos e o que levará, provavelmente, à mudança do próprio nome do projeto e sua visibilidade no *site* em construção.

A ideia inicial, que se mantém, é a de investigar motivações por parte de quem procura fazer voluntariado e por parte de quem acolhe voluntários, bem como conhecer as competências idealizadas pelas organizações acolhedoras, a fim de construir uma plataforma digital (http://sites.ipleiria.pt/veumi/) que sirva tanto a procura quanto a oferta, bem como produzir formação na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS.IPLeiria) para um voluntariado mais informado, mediador (Vieira, A. & Vieira, R., 2016) e capacitador (CES, 2013). Ora, justamente, a questão da transferência, tão usual ainda em universidades portuguesas e europeias em geral, enferma por um olhar muito monolítico e unidirecional como explicamos de seguida, o que urge ultrapassar.

2. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E "TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO": OLHARES DISTANCIADOS MAS SEMPRE IMPLICADOS

É vulgar ouvirmos falar que as funções da universidade são como que um tripé assente no ensino, na investigação e na extensão. Na verdade, nenhuma destas dimensões pode funcionar isoladamente. Pensemos um pouco sobre a "extensão" veiculada por discursos ideológicos, políticos, didatistas e ávidos de mostrar a aplicabilidade do saber universitário como se de um sistema de vasos comunicantes se tratasse: uma cabeça cheia que despeja conhecimento para mentes vazias para lembrar Michel de Montaigne (1533-1592) ou Paulo Freire (1921-1997).

Emerge o orgulho de alguns reitores e presidentes de politécnicos que, provavelmente, sem saberem muito das diferenças entre conhecimento e processo de conhecer se orgulham discursivamente das suas valências e gabinetes de transferência de conhecimento. Acreditam, piamente, que o conhecimento é produzido, armazenado e, depois, simplesmente, vendido, entregue a comunidades e sociedade para que se atualizem, transformem, modernizem. Algum autismo e arrogância universitária. Algum vazio discursivo e vazio teórico-desenvolvimentalista. Efetivamente, o desenvolvimento é sempre endógeno, local, regional, nacional... De contrário não o é. Se o "desenvolvimento" é exógeno, entramos no domínio da uniformização e da colonização cultural e no aumento da dependência, do envolvimento, ao invés do (des)envolvimento e consequente autonomia e empoderamento.

Como dizia Dewey (1933), o conhecimento é exterior mas o ato de conhecer, esse, é interior e implica um trabalho de apropriação, de autoconstrução sobre um *background* de saberes e de sentidos. Um trabalho bilateral, de mediação intercultural entre a instituição de ensino e os sujeitos, os grupos e/ou as comunidades. De vinculação, portanto, e não de extensão *versus* receção.

Esta matéria está muito presente em toda a obra de Paulo Freire na ousadia de construir pedagogias da autonomização. Na sua obra de 1969 *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire já tinha proposto o termo de comunicação como marcando uma dimensão biunívoca, interativa e mediadora, necessária ao desenvolvimento, ao contrário da extensão que remete para relações monistas, mecanicistas, unidirecionais e impositivas. Relações assimétricas de

superioridade do saber autoafirmadas por quem entrega e de posturas de inferioridade cultural dos que recebem, uma inferioridade heteroconstruída pelos invasores culturais apetrechados com a neutralidade e objetivismo do neopositivismo incorporados nas fórmulas mágicas de *coaching* para mudar o mundo com que alguns tecnocratas, engenheiros, gestores e políticos invadem a especificidade da epistemologia das ciências sociais talvez sem darem conta disso.

Urge não só mudar as práticas da relação das universidades com a sua envolvente, mas, também, os próprios discursos, a começar pelo nome das coisas que espelha a filosofia dominante na materialização do referido tripé universitário, adjetivado, cada vez mais, no século XXI, de inovação (à qual chamam de inovação social, confundindo-a com inovação tecnológica).

Assim, ainda que já iniciado, temos aqui uma primeira reflexão para mudar o próprio nome do projeto (VEUMI) para "Voluntariado, Vinculação Universitária, Mediação e Investigação (VVUMI), uma vez que não estamos perante uma obra acabada mas, antes, dando conta de um projeto/processo de investigação em curso.

3. O *HOMO ACADEMICUS* GOSTA DO PRODUTO FINAL, DA OBRA FEITA...

Nos anos de 1992 e 1994, com vista ao desenvolvimento do doutoramento, sob o acompanhamento de Raul Iturra, professor catedrático do ISCTE, trabalhámos na EHESS, Paris, com a equipa de Pierre Bourdieu e, particularmente, com o amigo, também já partido, François Bonvin. Nos seminários semanais que tínhamos na "Boulevard Raspail", percebemos mais de perto o nascer de um projeto, a troca que se pode fazer das ideias iniciais e as dificuldades por que todos os investigadores passam nesta fase inicial.

Curiosamente, escassos anos antes, num desses seminários (1987), Bourdieu expôs algumas das suas ideias sobre o ensino/aprendizagem da investigação em Ciências Sociais. Indicou, também, algumas sugestões para o seu próximo seminário de investigação:

> Gostaria hoje, excecionalmente, de procurar explicitar um pouco as intenções pedagógicas que tento seguir na prática deste ensino. Na próxima sessão pedirei a cada um dos participantes que apresente de modo breve e exponha em termos sucintos o tema do seu trabalho – isto, insisto, sem preparação especial, de modo muito natural. O que espero, não é um discurso em forma, quer dizer, defensivo e fechado em si mesmo, um discurso que procure antes de mais (e é compreensível) esconjurar o medo da crítica, mas uma apresentação simples e modesta do trabalho realizado, das dificuldades encontradas, dos problemas, etc. Nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades. [...].
> Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um *show*, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale [...].
> Hei-de apresentar aqui – será, sem dúvida, mais adiante – pesquisas em que ando ocupado. Terão ocasião de ver no estado que se chama *nascente*, quer dizer, em estado confuso, embrionário, trabalhos que, habitualmente, vocês encontram em forma acabada. O *Homo Academicus* gosta do acabado. Como os pintores académicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques [...]. (Bourdieu, 1989, pp. 18-19).

É nesta linha que posicionamos este texto: pinceladas sobre um tema/problema em processo de investigação. Uma obra aberta (Eco, 1968) que iremos completando até 2020, ano em que terminará a construção da plataforma que irá gerir a oferta e a procura de voluntários na região de Leiria.

4. O VVUMI: VOLUNTARIADO, VINCULAÇÃO UNIVERSITÁRIA, MEDIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

No âmbito do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, das Licenciaturas em Educação Social e em Serviço Social, bem como do Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) em Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário (ISDC), temos sentido a necessidade de operacionalizar pedidos de voluntariado quer da parte de instituições quer, especialmente, de alguns estudantes que não sabem onde se dirigir quando pretendem fazer voluntariado. Assim nasceu o projeto VVUMI, tendo como principais objetivos: 1) estreitar a ligação dos cursos da área social da ESECS.IPLeiria com as instituições onde realizam estágios, para desenvolver competências práticas ao longo do desenvolvimento curricular destes cursos;

2) criar uma bolsa de voluntariado sedeada na ESECS.IPleiria; 3) planificar e operacionalizar a realização de voluntariado, uma dimensão da designada vinculação [extensão universitária] universitária e responsabilidade social das instituições; 4) promover formação em mediação intercultural para voluntários; 5) investigar e identificar práticas de intervenção social e mediação intercultural e comunitária nas organizações e instituições da região de Leiria; e 6) estudar as motivações dos estudantes para se envolverem em práticas de voluntariado.

Em termos de objetivos mais pragmáticos, pretendemos criar uma bolsa de voluntariado e investigação quer sobre a procura por parte das organizações quer por parte dos voluntários (necessidades de formação), assim como sensibilizar os estudantes e a comunidade educativa para o voluntariado como prática de uma cidadania ativa.

5. VOLUNTARIADO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O *Livro verde sobre a responsabilidade social e instituições de ensino superior*, uma publicação da ORSIES (Marques, 2018), é bem claro na sustentação de uma aprendizagem-serviço baseada em projetos sociais e de voluntariado. A obra diferencia aprendizagem-serviço de voluntariado, considerando que a primeira corresponde a uma aprendizagem através da experiência, cujo exemplo pode ser encontrado no âmbito de unidades curriculares que buscam uma maior implicação por parte dos estudantes conjugada com o desenvolvimento de competências de cidadania; e a segunda se situa no "serviço prestado à comunidade e no desenvolvimento de competências de cidadania, sem um investimento tão intenso no planeamento, por parte das IES, das atividades a realizar" (Marques, 2018, p. 73). No âmbito do voluntariado, "surge como relevante o envolvimento dos estudantes, docentes e partes interessadas externas, em projetos sociais e ações de voluntariado que promovam as aprendizagens nas quatro vertentes referidas [saber, saber fazer, saber ser, saber viver juntos], de forma integrada". (Marques, 2018, p. 72)

Neste contexto, a Lei n.º 71/98 estabelece as bases do enquadramento jurídico do voluntariado em Portugal. O voluntariado surge aqui como "o conjunto de ações de interesse social e comunitário realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projetos, programas e outras formas de intervenção ao serviço dos indivíduos, das famílias e da comunidade desenvolvidos sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas" (art.º 2.º, n.º 1). A mesma Lei refere, no seu art.º 2.º, n.º 2, que, neste âmbito, não são consideradas iniciativas de caráter isolado ou esporádico, sublinhando a exigência de continuidade na prática do voluntariado.

A pertinência deste estudo enquadra-se, claramente, nas recomendações do Livro verde sobre a responsabilidade social e instituições de ensino superior que, no seu ponto 2.4.2, elenca diversas recomendações para o reforço do apoio das IES ao voluntariado dos estudantes (Marques, 2018, p. 90):

a) "Estimular a atuação estratégica das IES em termos de voluntariado", definindo um programa de voluntariado institucional e estratégico, especificando as áreas prioritárias e auscultando as partes interessadas, através de apoio a iniciativas de voluntariado dos estudantes e de outros atores sociais.
b) "Criar condições efetivas de participação dos estudantes em programas de voluntariado extracurriculares", através, por exemplo, de plataformas de voluntariado, integração das práticas de voluntariado no suplemento ao diploma, e da organização de eventos que valorizem as práticas de voluntariado.

Mais à frente, no 4.2., esta mesma obra salienta a importância da *Prestação de serviços à comunidade que contribuam para a resolução de problemas sociais concretos*:

a) "Participação e desenvolvimento conjunto de projetos comunitários e sociais, nomeadamente nas áreas da educação, formação e emprego e inclusão social […] A disponibilização de competências por parte das IES no contexto de projetos comunitários e sociais poderá ter um forte impacto na comunidade e região em que está implantada [...] " (p.121);
b) "este aspeto poderá ser suportado por programas de voluntariado que envolvam estudantes e docentes" (p.121).

Relativamente à recomendação do 4.2.1, ela sublinha especificamente a promoção da participação das IES em projetos com elevado potencial de inovação e impacto social:

a) "estimular a participação das IES em projetos de desenvolvimento local, regional, nacional ou internacional, em articulação com os processos de ensino e investigação em particular os que promovam o combate à pobreza e exclusão social" (p. 121);
b) "Incentivar a participação dos membros da comunidade académica em projetos de extensão à comunidade" com valorização dessa participação através, por exemplo, do Suplemento ao Diploma e Avaliação de Desempenho) (p. 121).

6. DO ESTADO DA ARTE

A investigação sobre a importância do voluntariado e sobre as motivações para o mesmo é ainda escassa. Há pouca investigação e publicação nesta área. Da bibliografia já analisada, retira-se que os ganhos por que se faz voluntariado passam por: desenvolver competências pessoais e sociais; satisfação em ajudar os outros; investimento / oportunidades; treino para uma profissão; melhorar as perspetivas de empregabilidade; desenvolver redes sociais; contribuir para a formação da identidade profissional; certificação/Reconhecimento de competências adquiridas com a prática do voluntariado; importância do trabalho voluntário no desenvolvimento das competências do estudante universitário; promover a cidadania ativa e participada e a solidariedade.

Em termos de abordagem mais individualista, sobressaem as análises do voluntariado que evidenciam os valores do altruísmo e a importância que os indivíduos atribuem a ajudar os outros (Hustinx, 2008; Purdam & Tranmer, 2008). Por outro lado, Jones (2006) e Porta (2008) apresentam estudos mais assentes nos valores da solidariedade, da democracia, da intervenção cívica e do exercício da cidadania. Pedro Moura Ferreira (2008) defende que os jovens voluntários apresentam uma maior consciência cívica.

O CES (2013, p. 37) refere que

> em 2006 o Comité Económico e Social Europeu, no âmbito do que a Estratégia de Lisboa definiu como desenvolvimento sustentável – incluindo a sustentabilidade ambiental, a solidariedade e a democracia – reconheceu o relevante papel desempenhado pelo voluntariado, particularmente em termos da promoção da coesão social, atividades no domínio do ambiente e reinserção de desempregados de longa duração.

Esta mesma obra indica que Portugal é um dos países da Europa onde menos se faz voluntariado. Efetivamente, segundo os censos de 2011 (INE, 2012), 11,5% (1 milhão e 400 mil pessoas) de pessoas fazem voluntariado.

Portugal encontra-se numa posição inferior à maioria dos países da Europa, ocupando a antepenúltima posição no Inquérito Especial Euro barómetro de 2011 (INE, 2013). Ana Delicado e colaboradores (Delicado, Almeida, & Ferrão, 2002) identificam alguns fatores que podem justificar a baixa taxa de voluntariado em Portugal, tais como a integração tardia da democracia e, consequentemente, a escassa participação cívica; os baixos níveis de escolaridade; e a especificidade do mercado de trabalho português, caraterizado pelo longo horário laboral.

7. ASPETOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EM CURSO

Para além da revisão bibliográfica já realizada e a aprofundar futuramente, esta investigação cruza instrumentos de investigação mais quantitativos, como é o caso do inquérito por questionário de que apresentaremos alguns resultados de seguida, com instrumentos de investigação mais compreensiva, assente em entrevistas aprofundadas a voluntários e potenciais voluntários para compreender as motivações dos mesmos, e na investigação-ação, bem como no desenho de formação adequada quer às solicitações das instituições auscultadas, quer à ESECS.IPLeiria, designadamente através da mediação intercultural como paradigma da construção de pontes interculturais, capacitação e preparação para uma intervenção social humanizadora (Vieira, Marques, Silva, Vieira, & Margarido, 2018).

De momento damos conta dos principais resultados que o inquérito por questionário aplicado a 57 instituições, tipo pré-teste, por estudantes de licenciatura a instituições da Região de Leiria, permite apurar.

O objetivo deste inquérito é conhecer as Instituições Sociais, seus recursos humanos e áreas de intervenção, bem como as necessidades de voluntários e ligações ao voluntariado. Além dos dados obtidos que partilhamos de seguida, o inquérito por questionário permitiu recolher dificuldades de resposta e compreensão das questões, bem como outro *feedback* sobre algumas perguntas que levará, naturalmente, à melhoria do mesmo antes da aplicação ao universo das instituições de solidariedade social da região de Leiria.

Quanto às áreas de intervenção, a "solidariedade social", com 27 respostas, é a categoria mais representativa. Segue-se a da "educação" com 15 respostas e da "saúde" com 11.

Nos grupos-alvo sobressaem as crianças, seguidas dos adultos e dos idosos.

Relativamente aos recursos humanos, a maior parte dos funcionários são auxiliares sem formação de nível superior (56,5%) e 38% dos funcionários tem cursos superiores, sobretudo a nível de licenciatura. Apenas cerca de 7% possui mestrado.

Em relação às funções de gestão, elas são desempenhadas maioritariamente por assistentes sociais (39), psicólogos (18) e educadores sociais (9). Um animador sociocultural e dois auxiliares exercem funções de coordenação.

Apenas 28 instituições das 57 inquiridas têm voluntários de momento. Algumas já tiveram e agora não têm e, por outro lado, três instituições nunca tiveram voluntários.

Quanto às áreas de intervenção, sobressai a "solidariedade social" com 27 respostas, seguida da educação (15) e da saúde (11).

Trinta e duas instituições respondem que estão interessadas em receber voluntários e 31 manifestam o interesse em integrar a bolsa de voluntariado da ESECS.IPLeiria.

Relativamente às competências que as instituições consideram essenciais num voluntário, emerge a flexibilidade profissional como muito importante, seguida do sigilo, ética prática, comunicação assertiva e empatia. Numa mesma ordem de escala surgem depois a escuta ativa, o respeito, o relacionamento interpessoal e o espírito de equipa. Em último lugar das competências consideradas importantes num voluntário surge a pró-atividade.

Têm interesse em integrar a bolsa de voluntariado da ESECS.IPLeiria como entidade de acolhimento 58% das instituições e todas (57) consideram importante a formação para voluntários.

A propósito das áreas de formação sobressaem a comunicação e relacionamento interpessoal a par da ética do voluntariado e da compreensão do perfil do voluntariado em função das populações consideradas e das instituições de enquadramento. As técnicas expressivas e animação sociocultural surgem com muito pouca expressividade.

8. ALGUMAS CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

São escassos os estudos sobre o voluntariado em Portugal. Este estudo dá um primeiro contributo para cruzar a procura e oferta de voluntários e inventaria o desejo de formação para os voluntários que integrem a bolsa da ESECS.IPLeiria. Surge em consonância com o Livro Verde sobre a responsabilidade social e instituições de ensino superior, coordenado por Rui Marques (2018) e com o estudo do CES (2013) que refere a importância das universidades na promoção do voluntariado e de uma cidadania ativa promovendo, mais que a extensão, a vinculação entre IES e as comunidades onde estão implantadas.

As questões de resposta aberta foram muito pouco respondidas. Relativamente à pergunta aberta, "No caso de ter respondido que a instituição já teve voluntariado indique os principais contributos", a título de exemplo, apenas três instituições responderam que houve ganhos acrescidos ("implementação de novas atividades", "apoio aos jovens ao longo das atividades lúdicas", "auxílio nas atividades de animação"), permitindo alvitrar que as instituições estão sobrecarregadas de trabalho e têm pouco tempo para dedicar ao preenchimento de questionários ou, então, têm escassa reflexão sobre a importância do voluntariado.

Foi possível concluir que mais de metade das instituições inquiridas está interessada em integrar a Bolsa de voluntariado da ESECS.IPLeiria e que todas consideram fundamental a formação para o voluntariado.

Relativamente às temáticas que consideram importantes na formação de um voluntário, destaca-se "a comunicação e o relacionamento interpessoal", assim como a ética no voluntariado" e a "escuta ativa" como fundamental para uma intervenção mediadora (Vieira Vieira, Marques, Silva, Vieira, & Margarido, 2017).

Apesar de ainda em estado inicial, a investigação produzida mostra que parece ser de enorme relevância a concretização deste estudo, que se materializará, finalmente, numa plataforma de gestão para instituições e voluntários para melhor conhecimento das partes na

implementação de práticas de voluntariado de que a bolsa de voluntários acessível pelo link (http://sites.ipleiria.pt/veumi/) pode ser um bom exemplo.

REFERÊNCIAS

Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*, Lisboa: Difel.

CES (2013). *Voluntariado em Portugal, contextos, atores e práticas*. Évora: Fundação Eugénio de Almeida.

Delicado, A., Almeida, A.N., & Ferrão, J.(2002). *Caracterização do Voluntariado em Portugal*. Lisboa: Comissão para o Ano Internacional dos Voluntários.

Dewey, J. (1933). *How we Think*. Boston: D. C. Heath & Company.

Eco, H. (1968). *Obra Aberta*, S. Paulo: Ed. Perspetiva.

Ferreira, P. M. (2008). Associações e Democracia – Faz o associativismo alguma diferença na cultura cívica dos jovens portugueses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 57, 109-130.

Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação?* RJ: Editora Paz e Terra (obra original publicada em 1969).

Hustinx, L. (2008). *New forms of volunteering in Europe: Toward a late Moder Re-construction of Dwindling Phenomenon*. CINEFOGO.

Jones, K. S. (2006). Giving and volunteering as distinct forms of civic engagement: the role of community integration and personal resources in formal helping. *Nonprofit and Voluntary Sector Quartely*, *35*, 249-266.

Marques, R. (Coord.)(2018). *Livro verde sobre a responsabilidade social e instituições de ensino superior*. Lisboa: ORSIES.

Porta, D. (2008). *Social movement activism in Europe, Evidences from a Research on the Global Justice Movement*. CINEFOGO.

Purdam, K. & Tranmer, M. (2008). *Help in Context: A Multilevel Analysis of the European Social Survey*. CINEFOGO.

Vieira, A. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social e Mediação Intercultural*. Porto: Profedições.

Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. Margarido, C. (Orgs) (2017). *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Ed. Afrontamento.

Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. Margarido, C. (Orgs) (2018). *Da Mediação Intercultural à Mediação Comunitária. Estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Porto: Ed. Afrontamento.

244. BIBLIO(CRI)ATIVA: BIBLIOTECA PARA CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

Geisa Müller[1], Suely Gomes[2], Andrea Pereira dos Santos[3], Laura Rezende[4]

[1]Universidade Federal de Goiás (BRASIL), geisamuller@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Goiás (BRASIL), suelyhenriquegomes@gmail.com
[3]Universidade Federal de Goiás (BRASIL), andreabiblio@gmail.com
[4]Universidade Federal de Goiás (BRASIL), lauravil.rr@gmail.com

Resumo

O Bibliocriativa é uma ação de extensão vinculada ao curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás que objetiva implantar uma biblioteca em uma cooperativa de catadores de materiais recicláveis com baixo índice de escolaridade. O grande desafio está em como pensar uma biblioteca inclusiva para indivíduos em situação de vulnerabilidade e fazê-los se apropriarem e se perceberem como atores essenciais partícipes deste equipamento cultural. No que concerne aos aspetos metodológicos, trata-se de pesquisa qualitativa e orienta-se pelos princípios da pesquisa ação. A fase inicial de diagnóstico possibilitou identificar as características do grupo e suas dificuldades, assim como refletir sobre a base fundante do desenvolvimento das ações baseado no princípio de pertencimento, formação e apropriação. Este princípio compreende que a efetivação das ações desenvolvidas acontece por meio da participação ativa dos catadores. O projeto está em fase inicial e já realizou a instalação de uma turma para alfabetização de Jovens e Adultos com a inserção da educação ambiental para desenvolver sua consciência acerca de seu papel para a sustentabilidade. Também foram inseridas oficinas para inclusão digital que integram as dimensões humana, social e tecnológica da informação. O espaço físico da biblioteca ainda não foi construído, mas encontra-se em andamento a seleção, aquisição e organização do acervo. Todo o processo formativo do projeto está sendo desenvolvido por meio de interações dialógicas onde os sujeitos passam de meros espectadores para transformadores de sua realidade. É assim que as necessidades culturais e informacionais do grupo serão atendidas e sua realidade histórico-cultural valorizada.

Palavras-chave: biblioteca, catadores de recicláveis, cooperativa, pertencimento, apropriação.

Abstract

Bibliocriativa is an extension action associated with the Library Science course of the Federal University of Goiás that aims to establish a library in a cooperative of recyclable material collectors with low educational level. The significant challenge is how to think of an inclusive library for vulnerable individuals and get them to appropriate and perceive themselves as essential actors in this cultural space. As far as methodological aspects are concerned, this is a qualitative research and is guided by the principles of action research. The initial phase of diagnosis made it possible to identify the characteristics of the group and their difficulties, as well as to reflect on the foundational basis of the development of the actions inspired by the principle of belonging, formation and appropriation.This principle establishes that the effectiveness of the actions developed in this project takes place through the active participation of the collectors. The project is in its initial phase and has already set up a youth and adult literacy class which includes environmental education lessons to develop students' awareness of its role in sustainability. Workshops for digital inclusion were also implemented for the purpose of integrating the human, social and technological dimensions of information. The physical space of the library has not yet been built, however the selection, acquisition and organization of the collection is in progress. Every formative process of the project is being developed through dialogic interactions where individuals go from mere spectators to transformers of their reality. This is how the cultural and informational needs of the group will be met and their historical-cultural reality will be valued.

Keywords: library, recyclable waste pickers, cooperative, belonging, appropriation.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a geração de resíduos sólidos e sua destinação constituí grande preocupação ambiental. A Lei n.º 12.305/10, de 2 de agosto, institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos e apresenta instrumentos importantes para permitir os avanços necessários no enfrentamento dos problemas ambientais. Além disso, a Lei informa a prática de hábitos de consumo sustentável para aumentar a possibilidade reutilização, isto é, a reciclagem.

Neste contexto, a reciclagem torna-se a medida econômica, social e ambiental mais adequada para minimizar o problema. Constitui um dos aspectos mais importantes no gerenciamento sustentável de resíduos, além de catalisar interesses do poder público, empresas e sociedade. Segundo Grippe (2006), a reciclagem é o resultado de uma série de atividades através das quais materiais são desviados, coletados, separados, processados para serem usados como matéria-prima. É um meio de diminuir a quantidade de materiais aterrados, preservar os recursos naturais, minimizar a poluição ambiental e gerar empregos diretos e indiretos.

A legislação impulsiona o retorno dos produtos às indústrias após o consumo e obriga o poder público a realizar planos para o gerenciamento dos resíduos. Além disso, a lei consagra o viés social da reciclagem, com participação formal dos catadores organizados em cooperativas e fortalece as atividades de coleta seletiva dos municípios brasileiros.

Neste cenário, se inserem os catadores de materiais recicláveis que desempenham papel importante na sociedade como agentes ambientais realizando serviços de utilidade pública ao recolherem os materiais. Contudo, são diversas dificuldades que marcam o seu dia-a-dia, como a exclusão do mercado de trabalho formal, a marginalização e o preconceito da sociedade e o descaso do poder público. Muitos não foram alfabetizados e vivem em situação de exclusão social.

A Universidade Federal de Goiás, neste sentido, tem desenvolvido projetos para minimizar estas problemáticas e contribuir para o fortalecimento de várias cooperativas de catadores, oportunizando a educação formativa e valorização de sua cultura. É neste âmbito que o projeto Bibliocriativa se destaca, a fim de implantar uma biblioteca no local. Entende-se que a biblioteca representa papel essencial no contexto educacional de uma comunidade, podendo contribuir com a formação de cidadãos críticos e conscientes por meio da prática da leitura estimulando a criação do conhecimento.

Mas entende-se que esta não é uma tarefa fácil. São muitas particularidades produtoras do universo simbólico do catador que quando abordadas, não lhes permite acreditar no seu potencial de atuação. Diante deste quadro, o grande desafio está em como pensar uma biblioteca inclusiva para indivíduos em situação de vulnerabilidade e fazê-los se apropriarem e se perceberem como atores essenciais partícipes deste equipamento cultural.

Nesta perspectiva, o presente trabalho relata a implementação do projeto Bibliocriativa, assim como sua concepção metodológica e fundamentos do desenvolvimento das ações que têm sido desenvolvidas.

O texto utiliza como arcabouço teórico a discussão sobre o conceito de comunicação e a interação dialógica para emancipação como um movimento para busca de autonomia do sujeito, sem invasão e manipulação, mas como prática libertadora. Apresenta também o conceito de biblioteca enquanto equipamento cultural para inclusão social, informacional e promoção da leitura e aprendizagem.

O caminho metodológico percorrido baseia-se em pesquisa ação, que possui potencial catalisador de mudanças tanto sociais como do próprio processo metodológico que se refaz durante o percurso de pesquisa.

Apresenta em sequência os passos iniciais do projeto Bibliocriativa com o diagnóstico realizado junto à comunidade e a discussão a respeito do sentimento de pertencimento tão importante nesse processo. Por fim, segue-se a discussão da instalação de uma turma para alfabetização de jovens e adultos e desenvolvimento da coleção de acervo para a biblioteca.

1.1. Comunicação: interação dialógica para emancipação

A comunicação sempre foi “um processo social básico de produção e compartilhamento de sentido através da materialização de formas simbólicas” (França, Martino & Holfeldt, 2002, p. 41). O ser humano, neste contexto, é considerado ser social e produto do seu meio, isto é, produto de um sistema complexo de interações que, de acordo com Dias (2012), é uma ação

recíproca de ideias, atos, sentimentos ou atitudes que influenciam e são influenciados. Logo, pode-se dizer que o ser humano está em comunicação nas relações que estabelece para construção da sua realidade social e cultural. Tudo o que o ser atribui significado passa a compor um processo de comunicação. Por esta razão, a comunicação não existe em si mesma e está ligada a cultura, como menciona Wolton (2010).

É na cultura que os elementos como produção, trocas simbólicas e circulação de sentidos operam em conjunto e negociam entre si, o que permite a construção social dos sistemas de significação que estão presentes no processo recursivo de cultura: [os seres humanos] "de uma cultura, pelo seu modo de conhecimento, produzem a cultura, que produz o seu modo de conhecimento. A cultura gera os conhecimentos que regeneram a cultura" (Morin, 1991, p. 20). É por isto que a cultura é o viés para compreender o processo de comunicação.

De acordo com Lima (1981), Freire refere-se à cultura como um conjunto de relações envolvendo a práxis do ser humano no mundo, um produto da atividade transformadora da pessoa sobre o mundo, seu universo simbólico como seres conscientes. Para Freire, o ser humano é quem cria o domínio da cultura e a história através de sua ação no mundo. Assim, é um ser de práxis, um ser que em sua permanente relação com a realidade cria e produz não apenas bens materiais, coisas sensíveis e objetos, mas também instituições sociais, ideológicas, arte, religiões, ciência e tecnologia (Lima, 1981).

Esta cultura sendo criação do ser humano também é responsável por sua criação, ou seja, como universo simbólico influencia e o sobredertermina. Desta forma, a comunicação e a cultura para Freire estão relacionadas com a liberdade e libertação humana, do ser como agente de transformação no mundo e do seu universo simbólico. Nisto, a comunicação estaria definida em termos não-reducionistas como um processo simbólico através do qual a realidade (cultura) é produzida, mantida, reformulada e transformada (Lima, 1981).

Freire (2013) propõe a construção do diálogo como princípio de trabalho, ou seja, o reconhecimento da capacidade do indivíduo de construir relações com outros e com o mundo. É o sentido de comunicação enquanto co-participação de sujeitos no ato de conhecer e embutido neste movimento seus valores e aspectos culturais devidamente respeitados, não de uma posição autoritária, verticalizada e "coisificadora", onde um é sujeito e outro objeto, mas para abertura de uma relação onde todos sejam sujeitos atuantes. Segundo referido pelo autor, tudo o que implica transmissão, transferência e invasão não é comunicação. "O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações Homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações" (Freire, 2013, p. 36).

Ser dialógico é vivenciar o diálogo sem invasão e manipulação, empenhar-se para a transformação da realidade. Este é o processo de educação da qual o autor defende não como transferência, mas como prática libertadora para emancipação do sujeito.

1.2. Biblioteca e inclusão

As bibliotecas, durante toda sua história, tiveram a missão de guarda, preservação e difusão da informação. São espaços de liberdade de pensamento já que podem abrigar um conjunto de diferentes fontes de informação, de diferentes pensadores, diferentes pontos de vista e formatos. É espaço de inclusão social, pois as diferentes leituras ali presentes podem influenciar no modo de pensar e tornar o sujeito mais crítico e com visão de mundo mais ampla.

As bibliotecas também são espaços de debate e de sociabilidade. Tratam-se de ambientes promotores de arte e cultura favoráveis ao processo de fruição do sujeito. Sendo assim, nada mais justo do que tais espaços em comunidades desfavoráveis economicamente, já que esta pode ser a ponte para se conquistar o conhecimento e viabilizá-lo em trabalho e desenvolvimento pessoal e social. Logo, estes espaços podem ser considerados importantes para a implantação de políticas públicas, de inclusão social e cultural.

Neste âmbito, as bibliotecas comunitárias se destacam. Muitas têm sido criadas em regiões periféricas no Brasil como práticas espontâneas em função da dificuldade de acesso aos bens culturais sempre centralizados. Pode-se dizer que estas bibliotecas surgem da necessidade dos próprios públicos de uma determinada localidade ao observarem nessas instituições oportunidade de aprendizado, acesso à leitura e inclusão social.

Segundo Badke (1984, p. 18), a biblioteca popular emerge do esforço de pessoas que possuem como objetivo mudar a realidade da localidade. Portanto, surgem da vontade, necessidade e trabalho de uma comunidade e normalmente está localizada em bairros onde vivem pessoas de uma classe social menos favorecida. O que se percebe é que as instituições

possuem características da comunidade e oportunizam serviços organizados com base na realidade e conhecimento local. Além disso, são legitimadas pela comunidade, criam mecanismos de autonomia e potencializam os próprios talentos locais constituindo-se como espaços públicos voltados para emancipação e para a prática cidadã.

É com base nestes conceitos que o projeto Bibliocriativa surge. Por se tratar de uma comunidade de catadores de recicláveis, a importância do livro e do ato de ler surge pelas mãos dos próprios trabalhadores ao recolherem, daquilo que foi descartado, exemplares de obras que poderiam compor um acervo comunitário. Tais materiais são levados para casa e compartilhados entre a família e a comunidade. Observando essa experiência, a Universidade tenta contribuir para que a implementação dessa biblioteca idealizada pela comunidade possa se tornar realidade e espaço de acesso informacional. "A democratização da informação torna-se estratégica para a inclusão social, cultura e redução das desigualdades" e, além disso, é o primeiro passo para promover a leitura e a aprendizagem (Sanches, 2013, p. 105).

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O projeto Bibliocriativa é de abordagem qualitativa e orienta-se por meio da pesquisa ação. A pesquisa ação é considerada "um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela" (Tripp, 2005, p. 445). Portanto, "planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação". Compreende um ciclo básico da investigação-ação, conforme Figura 1:

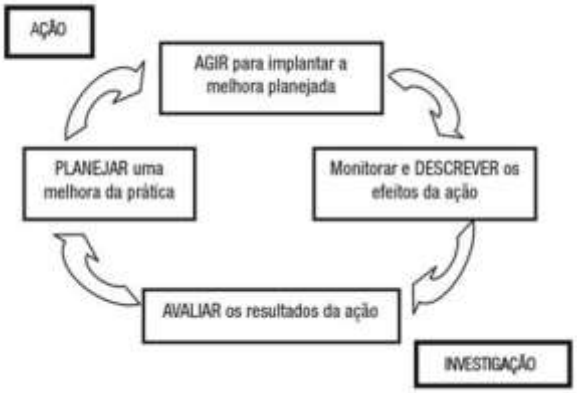


Fig. 1. Ciclo básico da investigação-ação
Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Normalmente pesquisas que visam inicialmente identificação de problemas para implementação de soluções seguem ciclos semelhantes. "A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia" (Tripp, 2005, p. 446).

É importante compreender que este tipo de investigação-ação precisa estar adequado aos objetivos, práticas, participantes, situação (e seus facilitadores e restrições), pois é princípio norteador empreender a mudança social via participação democrática e negociação coletivas entre os atores envolvidos (no caso da Bibliocriativa, os pesquisadores, e catadores de recicláveis). A dialogicidade e participação leva a autorreflexão e ampliação das práticas e é nesse aspecto que está o potencial das mudanças sociais do próprio processo metodológico.

2.1. Instrumentos de coleta de dados

O universo da pesquisa é composto por uma cooperativa que faz parte do projeto de Incubação Social da Universidade Federal de Goiás (Brasil), localizada na cidade de Goiânia. Conforme desenho da pesquisa ação, inicialmente para a realização do projeto foram diagnosticados os problemas do grupo de catadores e da comunidade. Esta etapa foi possível

por meio de pesquisa de mestrado[1] realizada nos anos de 2014 e 2015, pela atuação da incubadora e vivências dos pesquisadores com diversas cooperativas.

Os instrumentos de coletas incluem, além da vivência e permanência no local de pesquisa, conversas informais, rodas de conversas e observação. Inicialmente buscou-se identificar o perfil da comunidade e dos catadores, como escolaridade e forma de renda, por meio de observações.

A utilização de todos os instrumentos citados, proporcionou conhecimento da comunidade, definição da forma de abordagem para o envolvimento da comunidade e as ações necessárias para efetividade do projeto.

3. BIBLIOCRIATIVA: PASSOS INICIAIS

O projeto Bibliocriativa encontra-se em fase inicial. Segue a descrição das ações e atividades que foram e estão sendo realizadas no local.

3.1. Diagnóstico: perfil do catador e metodologias de ação para implantação do projeto

O catador de recicláveis possui uma realidade marginalizada e estigmatizada pela sociedade. Seu estado de exclusão o afasta muitas vezes de valores humanísticos, éticos e princípios solidários. Muitos recebem classificações esteriotipadas por lidarem com resíduos sólidos, comumente denominados de lixo. São indivíduos confundidos com mendigos, a começar pelo visual, cor da pele e forma de se vestir enquanto trabalha. Por lidarem com o “lixo”, um elemento indesejado pela humanidade, são relacionados à “gente suja” (Ribeiro, 2016).

Diante deste cenário de dificuldade, assume identidades deslocadas, formadas e transformadas pela construção de sistemas classificatórios pelos quais é representado na sociedade. Muitos se apropriam da autoimagem negativa que a sociedade lhes impõe e da exclusão socioeconômica que o próprio cenário produtivo capitalista gera.

Por esta razão, existe a necessidade de atuação inicial no quadro social dos sujeitos, sua autoafirmação e emancipação de sua identidade. Essa atuação só é possível no estabelecimento de relações baseadas em confiança, valorização e motivação individual e coletiva que precisam ser construídas considerando a subjetividade e complexidade do grupo de catadores.

O grupo conta com aproximadamente 18 catadores. A falta de escolaridade dos cooperados dificulta os trabalhos administrativos do empreendimento. Muitos possuem baixa qualificação profissional e nunca tiveram a possibilidade de ter o primeiro emprego de carteira assinada. Recebem em média pelo trabalho menos de um salário mínimo. Também foi identificado falta de conhecimento sobre o cooperativismo e economia solidária; falta de capacitação para a organização e gestão do trabalho cooperativo e solidário no que concerne a dinâmica do processo decisório; baixo nível de valorização pessoal, de valorização do trabalho e de reconhecimento como classe de trabalhadores; falta de conhecimentos sobre direitos sociais individuais e coletivos e de exercício da cidadania; e a alta rotatividade na cooperativa.

A comunidade em que a cooperativa está instalada também possui muitas pessoas que não foram alfabetizadas e a única escola da região fica em local distante, dificultando o acesso dos moradores.

O diagnóstico inicial da pesquisa possibilitou, a partir do contexto apresentado, identificar algumas metodologias potencializadoras e criativas que permitiram contribuir para a implementação do projeto: formação circular, problematização e processo decisório em conjunto.

A formação circular no grupo funciona enquanto movimento de produção de sentido e manifestação das relações sociais de confronto com a realidade e a leitura do mundo por meio da ação e reflexão (Sampaio, Santos, Agostini, & Salvador, 2014). É considerada uma dinâmica de horizontalização das relações de poder, de aprendizado, de convivência e de construção dos conhecimentos para despertar um sujeito reflexivo e caracterizado pela apropriação do diálogo.

Na formação circular, quando o sujeito é problematizado, passa a exercer análise crítica sobre sua realidade problema. Trata-se, dessa forma, de um momento de confronto com a realidade e de conscientização. Quanto mais se problematizam os sujeitos, mais se sentirão desafiados e provocados para novas compreensões conforme argumenta Freire (2014). Para Gadotti (1996), a conscientização é ação transformadora que se alcança com o diálogo crítico, a

[1] Dissertação de mestrado defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Mídia e Cultura da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: http://ppgcom.fic.ufg.br/up/76/o/Geisa_Ribeiro.pdf.

fala e a convivência. À medida que os sujeitos desenvolvem sua postura crítica e refletem sobre si e sobre o mundo, ampliam seu campo de sua percepção e adquire capacidade de atuar e intervir em sua realidade histórica e cultural. Além disso, passam a compreender o seu papel social na comunidade em que vivem.

Um dos pontos que sinaliza o processo de conscientização é a forma lúdica de construção coletiva onde os catadores utilizam a "combinação": "combinou, ta combinado!". Esta refere-se às normas de constituição e funcionamento do empreendimento, passando pela aprovação de todos os catadores que, carimbada, passa a ser a combinação do grupo. Isto é, em roda, como forma de diálogo e de horizontalização das relações de poder, o conhecimento é construído de forma coletiva, onde todos possuem sua fala.

3.1.1. Princípio de pertencimento, apropriação e formação

O diagnóstico realizado certifica a necessidade de um olhar sistêmico das atividades integradas na cooperativa juntamente com a comunidade. Por essa razão, a implantação da biblioteca possui como arcabouço processual o desenvolvimento das ações com base nos princípios de pertencimento, formação e apropriação.

Foi possível identificar que a efetivação das ações a serem desenvolvidas só é possível por meio da participação ativa dos catadores e do seu sentimento de pertença, isto é, o estabelecimento de seus vínculos e apego a biblioteca que será implantada. Segundo Carlos (2007), é através do corpo e sentidos que o catador constrói e se apropria do espaço no mundo produzindo uma rede de significados e sentidos que tecem sua identidade. É nesse processo de construção do lugar, enquanto produção da vida, que o sujeito se reconhece e desenvolve apego.

Por este motivo, o projeto de implantação da biblioteca se desenvolve pelo "fazer e se refazer" no contexto do catador valorizando suas necessidades culturais e informacionais e compreendendo sua realidade histórico-cultural. É assim que a biblioteca precisa ser desejada e pensada por todos, fugindo, portanto, de um modelo canônico e tradicional, imposto de cima para baixo. Consiste, segundo Culti (2009) na atitude de construir "com", não "para" e jamais "sobre eles". O "com" exige interação entre os saberes e, principalmente, o diálogo.

À medida que as ações de implantação avançam, acredita-se que o catador se apropria da biblioteca e a idealiza. Nisto, a biblioteca passa a ganhar significados pertencentes ao seu contexto. Cavalcante e Elias (2017) dizem que a apropriação é um processo de interação do sujeito com seu entorno onde ele se projeta no espaço e o transforma em uma extensão de sua pessoa, criando um lugar "seu". Este processo pode ser por meio da ação/transformação ou por identificação simbólica, o que potencializa seu pertencimento e sua ação dialética com o espaço criando laços de identificação.

3.2. Letramento e educação ambiental

A alfabetização de jovens e adultos configura uma modalidade que garante o direito de acesso e a permanência dos educandos na escolarização flexibilizando seu ingresso por meio do respeito às suas especificidades, experiências de vida e seus diferentes ritmos e formas de aprender.

A partir da necessidade identificada, foi instalada uma turma para alfabetização e educação ambiental por meio da parceria com Programa EAJA – Extensão da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) e Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEREJA). Portanto, existe uma sala para esta atividade na comunidade que funciona como extensão da escola mais próxima da região. O espaço apresenta alguns significados simbólicos da realidade vivida da comunidade na região marcado por luta e superação.

No processo de escolarização também são incluídas oficinas transdisciplinares de sensibilização e criatividade e educação ambiental. A educação ambiental para os alunos aponta o olhar para a imersão em um espaço humano multidimensional que expressa o nível de consciência que eles possuem acerca de seu papel para a sustentabilidade e para a sociedade enquanto catadores de recicláveis. Segue imagens da turma de alfabetização.

Fig. 2. Turma de alfabetização
Fonte: Acervo da pesquisa (2017)

Fig. 3. Sala de alfabetização
Fonte: Acervo da pesquisa (2017)

A turma é formada por 15 alunos fixos e o que alimenta o processo formativo são as experiências de vida e troca de saberes entre o professor e educando. Os resultados têm sido efetivos, pois existe esforço para que o trabalho de alfabetização seja à expressão de vida dos catadores e da comunidade e traga autonomia e transformação da própria realidade do sujeito.

3.3. Formação e desenvolvimento do acervo

A formação e desenvolvimento do acervo é um processo complexo que exige tomada de decisão. É importante que o bibliotecário leve em consideração o usuário e defina o universo de informações a que o grupo terá acesso.

Neste sentido, foi possível realizar esta ação durante a vivência com o grupo de catadores e após diversas entrevistas informais. Logo, o acervo da biblioteca reflete a realidade cultural da comunidade, ou seja, é composta por livros que possam ser lidos e compreendidos, como adaptações de clássicos reescritos em linguagem acessível, livros voltados para o público infantil e juvenil, histórias em quadrinhos, obras sobre reciclagem, entre outros.

A escolha dos títulos reflete as ideias de autores como Chartier (1999), Goulemot (2011) e Abreu (2001), que consideram que a partir de leituras simples os sujeitos são levados a explorar outras mais densas e profundas e para isso é importante que estas leituras estejam no espaço de pertencimento e entendimento da comunidade.

Por meio de fundo específico para compra e diversas parcerias estabelecidas, grande parte do acervo já foi adquirido e está em fase de processamento técnico em laboratório do curso de Biblioteconomia na Universidade Federal de Goiás e conta com apoio de estagiários. Além

disso, está sendo utilizado para catalogação dos títulos um *software* livre de código aberto de gestão de bibliotecas denominado de koha[2]. Segue imagens do local.

Fig. 4. Laboratório de Processamento Técnico do curso de Biblioteconomia
Fonte: Acervo da pesquisa (2018)

Fig. 5. Laboratório de Processamento Técnico do curso de Biblioteconomia
Fonte: Acervo da pesquisa (2018)

4. CONSIDERAÇÕES

O projeto Bibliocriativa enquanto uma ação de extensão vinculada ao curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, objetiva implantar uma biblioteca em uma cooperativa de catadores de materiais recicláveis. A problemática que norteia a pesquisa está em como pensar uma biblioteca inclusiva para indivíduos em situação de vulnerabilidade e fazê-los se apropriarem e se perceberem como atores essenciais partícipes deste equipamento cultural.

Durante a implantação das ações foi possível se deparar com diversas problemáticas. Por esta razão, o projeto se desenvolve pelo “fazer e se refazer” no contexto do catador valorizando suas necessidades culturais, informacionais e compreendendo sua realidade histórico-cultural por meio do diálogo. Logo, o projeto possui como base das ações o pertencimento, apropriação e formação. Só assim, estes se reconhecerão como agentes de transformação de sua própria realidade.

Como apresentado, o projeto está em fase inicial e a biblioteca ainda não foi implantada, mas já funciona uma turma de alfabetização de jovens e adultos para o letramento e educação ambiental, oficinas de capacitações de inclusão digital para inclusão social e produtiva dos grupos e a formação e desenvolvimento do acervo enquanto processo que valoriza e reflete a realidade cultural da comunidade.

[2] Informações disponíveis sobre o *software* livre de código aberto para gerenciamento de bibliotecas em http://wiki.ibict.br/index.php/Koha

REFERÊNCIAS

Abreu, M. (2001). Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In M. Marinho (Org.*), Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras.

Badke, T. (1984). Biblioteca popular: uma experiência no bairro das Laranjeiras. *Palavra-Chave*, *4*, 18-19.

Carlos, A.F.A. (2007). *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH.

Cavalcante, S. & Elias, T.F. (2017). Apropriação. In G.A. Elali (Org.), *Temas básicos em psicologia ambiental.* Petrópolis-RJ: Vozes.

Chartier, R. (1999). *A aventura do livro: do leitor ao navegador.* São Paulo: Unesp.

Culti, M.N. (2009). Conhecimento e práxis: processo de incubação de empreendimentos econômicos solidários como processo educativo. *Revista Outra Economía*, São Leopoldo, *3*(5), 146-165. Consultado em novembro, 2018, em http://revistas.unisinos.br/index.php/otraeconomia/article/view/1163/329

Dias, R. (2012). *Sociologia*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

França, V.V., Martino, L. & C., Holfeldt, A. (2002). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências* (2.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Freire, Paulo. (2013). *Extensão ou comunicação?* (16.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e terra.

Freire, Paulo. (2014) *Pedagogia do oprimido* (56.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez.

Goulemot, J. (2011). Da leitura enquanto produção de sentidos. In R. Chartier (Org.), *Práticas de Leitura* (5.ª ed.). São Paulo: Estação Liberdade.

Grippi, S. (2006). *Lixo: reciclagem e sua história* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Interciência.

Lei n.º 12.305/10 de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei n.º 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e dá outras providências. Consultado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12305.htm

Lima, V. A. de. (1981). *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e terra.

Morin, E. (1991). *O método IV. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Publicações Europa-américa.

Ribeiro, G.M.C. (2016). O PROCESSO *de incubação social da Universidade Federal de Goiás: os desafios para a interação significativa na construção do conhecimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Consultado em https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6037

Sampaio, J., Santos, G.C., Agostini, M. & Salvador, A.S. (2014). *Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano*. Botucatu: Interface.

Sanches, R.R. (2013). Responsabilidade social do profissional da informação em uma sociedade da informação: do monopólio do conhecimento à liberdade de informação. In C.M. Castro Filho (Org), *Olhares sobre o profissional da Ciência da Informação*. São Paulo: Todas as Musas.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, *31*(3), 443-466. Consultado em novembro, 2018, em http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009

Wolton, D. (2010). *Informar não é comunicar*. Porto Alegre: Sulina.

19. JUVENTUDES E TRANSIÇÕES

035. HISTÓRIAS NA JUVENTUDE FEMININA – O CASO DA MATERNIDADE

Helena Isabel Pinto dos Santos[1], Florbela Maria da Silva Samagaio Gandra[2]

[1]*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (PORTUGAL), helenasantos_13@hotmail.com*
[2]*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (PORTUGAL), fsg@esepf.pt*

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo central expor alguns elementos resultantes da análise de trajetórias de vida de jovens mulheres, de certa forma marcadas por uma maternidade precoce, tendo em conta as redes de suporte familiar e social e partindo do pressuposto de que as trajetórias de vida poderão ser perspetivadas como "processos que explicam a 'superação' de crise e adversidades em indivíduos, grupos e organizações" (Yunes, 2001, 2003; Barlach 2005). As trajetórias de vida apresentam fatores e níveis de dificuldade que poderão obstar à inserção social dos indivíduos e originando momentos de resiliência construída permanentemente através do confronto diário com regras, normas, funcionamento e gestão dos projetos de vida. A vivência da gravidez pela adolescente (Erickson, 1972) caracteriza-se por alguns aspetos afetivos e emocionais particulares. Descobrir a gravidez neste período pode ser um momento desorganizador e vivido com grande sofrimento, "sentimentos de pecado e de culpa", exigindo um ajustamento a nível psicológico individual e familiar difíceis de serem aceites. "Numa complexa etapa do desenvolvimento individual e familiar, e sobre a qual tanto se tem escrito, a adolescente grávida é confrontada com uma perspectiva de futuro próximo em que terá que lidar com tarefas adultas para as quais ainda não se sente preparada psicológica e socialmente (Lourenço, 1998). Procuramos, assim, apresentar alguns elementos de análise relacionados com momentos de vida e que, numa lógica de intervenção social comunitária, exigem uma atuação concertada em prol da integração social.

Palavras-chaves: resiliência, histórias de vida, trajetórias de vida, gravidez na adolescência.

Abstract

The present work has the main objective to expose some elements resulting from the analysis of life trajectories of young women, to a certain extent marked by an early maternity, taking into account the networks of family and social support and starting from the assumption that the life trajectories can be seen as "processes that explain the" overcoming "of crisis and adversities in individuals, groups and organizations" (Yunes, 2001, 2003; Barlach 2005). The life trajectories present factors and levels of difficulty that may impede the social insertion of individuals and creating moments of resilience permanently built through daily confrontation with rules, norms, functioning and management of life projects. The experience of pregnancy by the adolescent (Erickson, 1972) is characterized by some particular affective and emotional aspects. Discovering the pregnancy in this period can be a disorganizing and lived with great suffering, "feelings of sin and guilt," requiring a psychological adjustment individual and family difficult to accept. "In a complex stage of individual and family development, and on which much has been written the pregnant teenager is confronted with a near future perspective in which she will have to deal with adult tasks for which she does not yet feel psychologically and socially prepared. (Lourenço, 1998). We thus try to present some elements of analysis related to moments of life and that, in a logic of community social intervention, require a concerted action in favor of social integration.

Keywords: resilience, life histories, life trajectories, teenage pregnancy.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A Intervenção Comunitária tem um papel fulcral na vida destes grupos considerados vulneráveis.

"Devemos destacar que na base da construção de um processo de intervenção comunitária com vista ao desenvolvimento local encontramos cinco eixos fundamentais: capital social, sustentabilidade, *empowerment*, construção de capacidades e o desenvolvimento de novos recursos" (Samagaio, 2017, p. 133). Neste sentido, pretendemos olhar para as trajetórias de vida de algumas mulheres que foram mães numa idade atualmente e, do ponto de vista social, entendida como precoce, de um modo integrado, quer ao nível da complexidade do fenómeno quer ao nível da intervenção social junto do mesmo.

A gravidez na adolescência é uma problemática que, do ponto de vista social e sociológico não tem sido objeto de reflexão académica e científica em Portugal. Segundo Lourenço (1998), a definição de "gravidez na adolescência" está ligada à definição de adolescência. Posto isto, aumenta a dificuldade em selecionar os critérios que definem "adolescência" e, consequentemente, em delimitar o quadro de estudo da gravidez na adolescência. Benoit e colaboradores (1988, p. 3, citado por Lourenço 1998, p. 50) afirmam que "Entre a infância e a idade adulta, a adolescência é caracterizada por um processo de maturação que possibilita ao indivíduo de adquirir um leque de elementos lhe permitir a autonomização em relação à família de origem. Os elementos referidos são de ordem psicológica, económica, profissional e cultural (…)" . Contudo, em relação ao conceito de adolescência, este é definido por uns como modificações do corpo que ocorrem naturalmente nesta fase e com essas mesmas modificações atingimos a maturidade sexual e a capacidade de reproduzir. Para Levinsky (1995, citado por Bock, 2007 p. 64), implica representações sociais sendo que "a que adolescência é caracterizada consoante pelo modo que a sociedade a representa".

O fenómeno da gravidez na adolescência, embora relativamente invisível no panorama da investigação social, apresenta dados estatísticos relevantes. A recolha de dados levada a cabo pelo Instituto Nacional de Estatística, assim como nos Relatórios dos Registos das Interrupções da Gravidez, aponta para o facto de o número de gravidezes na adolescência ter vindo a descer, mas ainda assim mantem uma expressividade significativa. Estes resultados poderão ter que ver com o número de adolescentes que engravida fora do casamento ou de uma "relação afetiva minimamente estável". Através do presente trabalho de investigação percebemos que estas circunstâncias são facilmente percetíveis na vida das mães adolescentes entrevistadas, uma vez que as mesmas afirmam ter engravidado quando namoravam com o progenitor dos seus filhos, sendo que estes não constituíam elementos presentes numa relação de estabilidade, verificando-se mesmo situações resultantes de contextos sociais desestruturados. Ou seja, não raramente, o progenitor dos filhos é o padrasto da jovem mãe e/ou o companheiro da respetiva mãe.

Ser mãe numa idade precoce, no período que antecede a maioridade de acordo com a Constituição da República Portuguesa e com a Convenção dos Direitos da Criança, isto é, os 18 anos, conduz frequentemente ao abandono escolar, comprometendo o futuro e colocando-as em risco de vulnerabilidade social e financeira atendendo aos eventuais trabalhos precários a que ficam sujeitas pela insuficiência dos níveis de habilitações literárias.

Para uma melhor perceção do estudo realizado, apresentamos de seguida os seus objetivos:

a) Conhecer os projetos/percursos de vida, através da história de vida, de jovens que foram mães adolescentes;
b) Identificar as causas que levaram à ocorrência da gravidez na adolescência;
c) Identificar as consequências da gravidez precoce nas trajetórias de vida;
d) Alertar para a necessidade de uma intervenção comunitária junto deste fenómeno.

O estudo foi realizado num contexto de trabalho técnico – em regime de voluntariado. Mobilizou a metodologia de investigação qualitativa, fundamentalmente a de proximidade face à realidade social onde a população entrevistada se encontra, para assim responder, de forma objetiva e clara, à pergunta de partida: qual o impacto da gravidez na adolescência nas trajetórias de vida das jovens?

As jovens entrevistadas encontram-se atualmente institucionalizadas numa Comunidade de Inserção, situada no concelho do Porto, onde estivemos integrados desde do mês de outubro 2017 a junho de 2018 para compreender a dinâmica institucional, assim como para criar laços de confiança com as jovens que pretendíamos entrevistar para a nossa investigação.

Este trabalho pretende ser uma janela aberta para esta problemática, ou seja, um primeiro passo para que se proceda a um estudo mais aprofundado e representativo desta realidade. Temos a noção de que se trata de um estudo exploratório. Na linha de pensamento de Poirier, Clapier-Vallado e Raybaut, (1999), são vários os usos que poderemos dar à metodologia da história de vida. Considerando a complexidade da problemática em questão, a qual perpassa a privacidade e a própria intimidade das jovens, tivemos, desde o início, duas preocupações fundamentais. A primeira prende-se com a garantia da confidencialidade dos dados e a proteção da identidade das entrevistadas para o que acionámos os princípios éticos da investigação social e salvaguardamos o nosso trabalho com base na relação de confiança estabelecida traduzida em consentimento informado. A segunda tem que ver com a expressividade do número de entrevistadas. Sabíamos, desde o início, que não seria fácil. Neste sentido, reconhecemos as limitações deste trabalho a este nível.

Podemos afirmar que utilizámos a metodologia da história de vida quase como um testemunho único. Assim, e para Poirier e colaboradores (1999, p. 89),

> A história de vida fechada sobre si mesma quer dar à banalidade da vida quotidiana uma dimensão sociológica, história ou literária, pondo em evidência o valor intrínseco do documento pessoal. Esta narrativa isolada, feita ao acaso de um encontro ou graças a relações preexistentes, é bem um "objecto compósito" entre a ciência e a literatura.

No âmbito da intervenção comunitária torna-se fundamental empreender uma abordagem deste tipo, que possibilite a construção dum acervo de conhecimento capaz de realizar uma ação concertada com o indivíduo. Trata-se de uma área de trabalho social desafiante e requer outras metodologias de ação e de difusão de experiências inovadoras (Guerra, 2001).

2. JOVENS MÃES ADOLESCENTES EM CONTEXTOS DE VIDA COMPLEXOS: ENQUADRAMENTO DE UMA PROBLEMÁTICA

As questões relacionadas com a criança e a infância, ou os jovens e a juventude, na sociedade moderna são, fundamentalmente, percecionadas de acordo com três tendências de análise: o critério biológico, o critério e a análise geracionais e, finalmente, a consideração da infância/juventude como uma construção social. O critério pragmático da diferenciação da criança face ao ser adulto é o da idade biológica. Deste modo, e do ponto de vista estatístico, a criança é o indivíduo com idade compreendida entre os 0 e os 14 anos, o que, logo à partida, levanta, para um autor como A. Prout (2000 a, b, 2005), questões no que concerne ao entendimento da criança, para quem a respetiva realidade é difusa e híbrida. Neste sentido, existem várias infâncias (1ª infância; 2ª infância e 3ª infância), atendendo às fases do desenvolvimento cognitivo da criança, o que nos leva, numa perspetiva mais alargada, ou seja, no âmbito das ciências sociais, a perceber que criança é aquele indivíduo que, como refere Almeida (2009, p.79) "ainda não acedeu à plena cidadania". A visão jurídica, de certa forma suportada pela análise social, define como criança o ser com idade compreendida entre os 0 e os 18 anos, sendo que aqui, o menor é definido pela maioridade legal. No caso da Convenção dos Direitos da Criança, a definição que se propõe é abrangente, isto é, procura ser aplicável ao maior número possível de casos, considerando como limite etário superior os 18 anos de idade, a idade consensual, entre os Estados aderentes, em que o jovem atinge a maioridade legal. É o que podemos verificar no art.º 1.º da referida Convenção, assim como na Carta Europeia dos Direitos da Criança.

A perspetiva da infância considerada como fase de vida ou, simplesmente, geração, procura reunir uma série de informação estatística que possibilita a caraterização das condições de vida e dos modos de vida das crianças, de forma a autonomizar esta fase de vida, do ponto de vista académico e científico, para melhor proceder à comparabilidade europeia. Procura-se "desenhar um retrato macro (…) que sinalize o lugar, o peso e as modalidades de participação das crianças nas várias frentes de produção da vida social, designadamente: família, escola, trabalho, consumo, lazer e cultura. Nesta linha de análise, são as crianças que constituem a unidade fundamental de observação e de análise, o que reforça a ideia de que as crianças, antes de serem seres em transição, para um estádio mais avançado, são considerados como sujeitos

ativos no presente. A análise sociológica da infância leva-nos necessariamente à consideração deste admirável mundo novo e diferente, do ponto de vista académico, como conjunto diferenciado de infâncias. São vastos e diferentes os próprios mundos da criança e, segundo Almeida (2009), um olhar sociológico sobre o conjunto da infância não é suficiente, na medida em que esta constitui uma realidade muito vasta.

Se é certo que a análise deverá, por um lado, reforçar os traços da homogeneidade que possibilitam fazer da infância uma categoria geracional, por outro lado, a análise sociológica deverá ser capaz de destrinçar e dar visibilidade à sua diversidade interna, aos mundos diferenciados e culturais da infância.

Há uma imagem universal da criança que se procura afirmar através da aplicação e do exercício dos direitos patentes na Convenção dos Direitos sobre a Criança. Há crianças, há uma infância enquanto fase de vida, de natureza geracional, e há infâncias enquanto mundos culturais diversos onde devem ser tidos em conta fatores como, por exemplo, o sexo, a etnia, a categoria etária, a origem social, o contexto de residência, o contexto e o trajeto de vida ou, simplesmente, a escola que frequenta e os respetivos pares. Referimo-nos, pois, a uma imagem da criança plural, entendida na multiplicidade dos mundos infantis, como refere Sarmento (2000 a, b, c), na variedade das suas condições de vida, na diversidade das suas famílias, dos seus modos de vida, dos seus consumos e dos seus lazeres, entre outros. No fundo, aplica-se a mesma lógica de construção social da juventude, o que leva J. Machado Pais (1996) a referir-se a Culturas Juvenis.

Para A. Prout (2000 a, b, 2005), é, efetivamente, em finais do século XX que se começa a desenhar um "novo paradigma sociológico" sobre a infância. O autor aponta algumas ideias chave: a infância é uma construção social, resultante de um determinado espaço e tempo históricos. O sentimento da infância, a representação da criança como ser específico e diferente face ao adulto, resultante de um processo de privatização e sentimentalização da vida familiar, levado a efeito por uma burguesia em ascensão social, possibilitam atribuir à criança um estatuto próprio e lugares específicos no âmbito do processo de socialização, envolvendo fundamentalmente a família e a escola. Esta última, ao possibilitar a concretização de um ofício para a criança, constitui o seu espaço de visibilidade social, por excelência, na sociedade atual.

Estas tendências de evolução social permitem que hoje, e em função da nossa análise, além de considerarmos a infância como um fenómeno complexo e plural, a encaremos simultaneamente como uma fase de vida e como uma categoria geracional, como referem Qvortrup (1991, 1995, 2000) e A. Prout.

Outros autores têm contribuído para esta visão da criança, enquanto ser socialmente competente. Neste sentido, podemos apontar os trabalhos empíricos levados a efeito por Patrick Rayou (2005), por exemplo, ao nível das competências escolares das crianças. Na sua linha de pensamento, devemos ter em conta o processo de desinstitucionalização em curso, perante o qual a criança e/ou o jovem já não podem ser vistos como seres antissociais que têm que se socializar rapidamente. Devemos então considerar as crianças como seres em permanente construção. Neste sentido, o autor aponta a escola e o tempo que as crianças passam nela, não só como um tempo crucial de socialização, mas sobretudo como um espaço onde são constantemente colocadas à prova, através, por exemplo, da realização de testes de avaliação de competências confrontando-se com desafios, à semelhança dos adultos. A vida social, o desempenho de papéis sociais, assim como a transição entre eles, tornam-se matrizes de enquadramento de socialização dos indivíduos e fazem parte integrante da vida da criança e do jovem, assim como do adulto.

Para a afirmação deste (novo) paradigma construtivista, em muito contribui toda a produção teórica e científica realizada ao longo do século XX.

Nesta investigação procuramos acentuar a dimensão construtivista da socialização (Berger & Luckmann, 1997) e inscrevemos o nosso pensamento fundamentalmente em dois autores: Annick Percheron (1993) e William Corsaro (1993). Na verdade, enquanto a primeira procede a uma conjugação pertinente entre Durkheim e Bourdieu, o segundo centra a sua atenção no universo interpretativo e reprodutivo da criança. De facto, para Percheron o processo de socialização possui a função de assegurar a homogeneidade da sociedade e, especialmente, de assegurar uma consciência coletiva que deverá ser transmitida às gerações seguintes, operando a integração social. A autora tem ainda em linha de conta, sob a influência de Durkheim,

a necessidade de se considerar no processo de aprendizagem, empreendido pelas crianças, o respetivo meio social. Contudo, e por outro lado, a criança é o ator do seu próprio processo de socialização.

O conceito de juventude, segundo José Machado Pais (1996, p. 140),

> começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável e, como refere Bourdieu, o facto de se falar dos jovens como uma «unidade social», um grupo dotado de «interesses comuns» e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação (…) nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil «unitária».

No entanto, a questão que se coloca à sociologia da juventude não é apenas de explorar os possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos de jovens, mas principalmente as diferenças sociais que existem entre eles (Pais, 1996).

A sociologia da juventude possui duas tendências distintas. Uma delas toma a juventude como um conjunto social em que o principal atributo é ser constituído por indivíduos que pertencem a uma dada «fase de vida», focando-se na busca dos aspetos mais uniformes e homogéneos que caracterizam a fase da vida onde "pertencem", ou seja, aspetos que fazem parte de uma «cultura juvenil», específica, portanto, de uma geração com limites em termos etários. A outra tendência coloca a juventude como um conjunto social diversificado, com diferentes culturas juvenis, diferentes classes socias, situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, isto é, "a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais" (Pais, 1996, p. 140).

Contudo, a juventude é apresentada como um problema social que abrange os problemas da inserção profissional, os problemas de falta de participação social, os problemas da droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais. Ou seja, refletindo as representações do senso comum que predominam sobre a juventude (Pais, 1996).

> Em suma, a noção de juventude somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os consequentes «problemas sociais» daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida. (Pais, 1996, p.156)

3. METODOLOGIA UTILIZADA

A metodologia de investigação escolhida no presente trabalho foi a metodologia qualitativa, segundo Pérez Serrano (1994, citado por Esteban, 2010). A pesquisa qualitativa considera-se como um processo ativo, sistemático e rigoroso, na qual se tomam decisões sobre o que é pesquisado quando se está no campo de estudo, com descrições detalhadas de situações, acontecimentos, de pessoas, interações e comportamentos que observamos e que atribuem voz aos participantes, com as suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e qual pela forma expressada por eles mesmos (Esteban, 2010).

A técnica de recolha de dados que foi utilizada primordialmente foi a entrevista exploratória realizada na Comunidade de Inserção à Diretora Técnica da valência CI para compreender na perspetiva do informante privilegiado o fenómeno da gravidez na adolescência.

O estudo de caso como estratégia de investigação na nossa perspetiva será a mais apropriada para o presente projeto. Para Yin (2005, citado por Meirinhos, & Osório, 2010), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. O estudo de caso possui uma diversidade de formas de recolha de informação. Entre vários instrumentos de recolha, a que tem mais pertinência para a investigação é a entrevista individual que, segundo Meirinhos e Osório (2010), é uma das fontes de informação mais importantes

nos estudos de caso. A entrevista é um instrumento que capta a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.

Segundo Flick (2004, citado por Meirinhos, & Osório, 2010), o interesse pelas entrevistas semiestruturadas está associado à expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário. Ou seja, não é completamente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas diretas (Quivy & Campenhoudt, 1998).

4. JOVENS MÃES EM CONTEXTO DE COMUNIDADE DE INSERÇÃO: ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

A gravidez ocorrida na adolescência produz influências nos projetos de vida das grávidas adolescentes. A gravidez ocorrida na adolescência é ponto central deste trabalho, uma vez que as questões de investigação procuravam obter resposta no sentido de perceber as causas deste acontecimento, na altura em que ocorreu e as influências que o mesmo teve nos seus projetos e percursos de vida. Perante isto, e após análise dos dados as trajetórias de vida das jovens, ficaram afetadas devido à gravidez em tenra idade.

1. O abandono escolar foi a primeira consequência de duas das três entrevistadas.
2. A contraceção e planeamento familiar. Duas das três entrevistadas aplicaram incorretamente os conhecimentos relativamente à contraceção e a terceira jovem foi pela não aceitação do corpo do método contracetivo utilizado na altura (implanon). É importante referir que as duas jovens que tomavam a pílula como método contracetivo foram as duas entrevistadas que não tiveram acesso à educação sexual, ao longo do seu percurso escolar. O seu primeiro contacto com este tema foi no planeamento familiar para lhes ser prescrito o método contracetivo, tendo sido encaminhadas pelas instituições onde estiveram anteriormente. Percebemos com o presente trabalho que a gravidez na adolescência produz consequências que se repercutem na sua maioria no abandono escolar, o que se vai refletir mais tarde a nível profissional. Baixas qualificações literárias conduzem a empregos precários ou com baixos salários, o que poderá, consequentemente, ter implicações na qualidade de vida devido ao poder de compra. No nosso estudo verificamos com o discurso das entrevistadas um ponto interessante que é a resiliência.
3. A institucionalização presente na trajetória de vida das jovens neste estudo. São adolescentes que vivenciaram situações adversas, institucionalizações, desentendimentos familiares, entre outros, mas foram capazes de desenvolver atributos pessoais. No que diz respeito aos percursos de vida das jovens, as mesmas consideram que irão ao encontro das suas expectativas e dos seus projetos de vida delineados antes de engravidarem. No entanto, salvaguardam que depois do nascimento do bebé as suas escolhas e opções de vida serão tomadas tendo em consideração o filho.

Perante a análise dos dados das entrevistas, concluímos que os projetos de vida das jovens por vezes são espelhados nos projetos de vida que desejam para os seus filhos. Essas influências repercutem-se, essencialmente, ao nível da educação, onde a escola não demonstra ser um ponto fulcral na vida das jovens nem um impulsionador para uma melhor qualidade de vida e para atingir um nível profissional estável e seguro. Neste trabalho de investigação conseguimos compreender que a reprodução social é um aspeto presente na vida de duas jovens que engravidaram, uma com 16 anos e outra com 15 anos, uma vez que as mães das mesmas também foram mães pela primeira vez aos 17 e aos 16 anos de idade.

Durante o período em que a gravidez na adolescência decorre é importante que as jovens tenham apoio, ou seja, uma rede de suporte, quer ao nível da família, do companheiro, do grupo de pares/amigos e dos profissionais de saúde, com a qual possam contar. Neste contexto, podemos constatar que as jovens, à exceção da Jovem

C, tiveram apoio por parte da família. Os companheiros, à exceção do companheiro da Jovem A, tiveram reações de negação parental, não se responsabilizando pela gravidez. O grupo de amigos, à exceção da Jovem B, afastaram-se das jovens por estas estarem grávidas.

Outro ponto bastante importante neste trabalho de investigação foi ao nível das ajudas prestadas a mães adolescentes, onde duas das jovens destacaram a importância das ajudas a nível financeiro e a terceira jovem as ajudas a nível emocional. Uma das jovens referiu que as mães adolescentes/solteiras deveriam escolher se queriam ser ajudadas pelas entidades ou não. Concluímos que esta mesma jovem se sente vulnerável e que a sua institucionalização após ter tido um filho foi devido à sua falta de retaguarda familiar. A mesma olha o trabalho desenvolvido pelas instituições de forma negativa tendo como objetivo a retirada dos filhos, relatando que esse é o caminho mais fácil para as instituições em vez de trabalhar com as clientes sociais os seus projetos de vida.

Perante isto, é relevante referir que as três entrevistadas são jovens que estiveram institucionalizadas anteriormente por motivos heterogéneos. As jovens estavam em Lares de Infância e Juventude diferentes, embora o ponto em comum tenha sido a ocorrência da gravidez durante o período de institucionalização. Após as entrevistas e com a recolha desta mesma informação existem questões que surgem acerca do trabalho desenvolvido pelas instituições. De que forma é que o trabalho por elas desenvolvido é eficaz para a prevenção da ocorrência da gravidez na adolescência?

Em forma de síntese, podemos compreender que emerge um problema fruto da conjugação da falta de informação adequada e da utilização correta dos métodos contracetivos. A perpetuação da exclusão por parte da Comunidade de Inserção é visível uma vez que as jovens estão institucionalizadas. Devido à nossa observação participante conseguimos compreender que os projetos de vida das jovens não possuem a sua autonomização de vida, nem a sua gestão orçamental. A autonomização de vida deveria ser um ponto fulcral no projeto de vida destas jovens, devido à falta de retaguarda familiar. Neste sentido, a segregação é um dos problemas encontrados durante esta investigação, pois as jovens desta instituição estão "à parte" da sociedade, não sendo trabalhadas para que tenham uma integração facilitada na sociedade. Em relação à gestão orçamental, é realizada pelas técnicas que exigem a entrega dos talões de todas as compras efetuadas pelas jovens. Todos os produtos comprados são minuciosamente descritos numa folha que depois é arquivada no seu processo. Essa descrição de todos os produtos comprados pelas jovens na nossa perspetiva é invasão de privacidade, uma vez que existem produtos de caráter íntimo.

Em jeito de conclusão, este estudo permitiu-nos perceber que a gravidez na adolescência implicou algumas mudanças na vida destas jovens. Percebemos que cada história de vida é única e que para além das diferenças, conseguimos encontrar algumas semelhanças nestas três histórias de vida.

5. CONCLUINDO E APRESENTANDO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

O estudo em questão permitiu-nos conhecer as histórias de vida de mães adolescentes e as consequências que o impacto da gravidez teve nas trajetórias sociais destas jovens. Permitiu-nos compreender as perspetivas da juventude, os maus-tratos e as negligências a que estão, por vezes, sujeitas, e que são perpetuados pela família, atendendo a que estamos perante jovens institucionalizadas.

Consideramos pertinente referir que a gravidez na adolescência em Portugal apresenta atualmente a segunda maior taxa de gravidez na adolescência da União Europeia. O fenómeno da gravidez na adolescência encontra-se associado muitas vezes ao insucesso ou abandono escolar, problemas educacionais, baixa escolaridade, más condições socioeconómicas e a pobreza e o desemprego levam à exclusão social que, por sua vez, condiciona o "domínio das relações sociais" (Costa, 1998, p. 29)

Nesta conclusão, fica uma breve referência à resiliência destas jovens. Nas entrevistas realizadas conseguimos compreender que se trata jovens resilientes devido às vivências que tiveram. Dos maus tratos que sofreram por parte dos progenitores, institucionalizações, gravidez na adolescência, rutura de laços sociais com os companheiros, família e grupos de amigos, e que vivem atualmente na Comunidade de

Inserção, assistimos a histórias de vida complexas que se perpetuam em contextos institucionais.

Tendo em conta a pergunta orientadora (*qual o impacto da gravidez na adolescência nas trajetórias de vida das jovens, as jovens?*), as jovens referem que os projetos de vida foram alterados devido à ocorrência da gravidez e a maior parte refere que o motivo do abandono escolar foi a gravidez. As jovens nas entrevistas demonstram que não conseguem ocupar um cargo de trabalho qualificado devido ao nível de escolaridade que possuem. Garantem que não estariam na Comunidade de Inserção se não tivessem engravidado na adolescência e que já poderiam ter a sua própria habitação se isso não tivesse acontecido.

Concluímos, então, que a gravidez precoce tem impacto nas trajetórias de vida das jovens, desde logo o abandono escolar que, consequentemente, implica habilitações literárias baixas, trabalhos precários e baixos salários. Podemos afirmar que estamos perante um grupo de jovens particularmente vulnerável à pobreza e à exclusão social. As ajudas prestadas às mães adolescentes são insuficientes. Quando falamos de jovens que não possuem retaguarda familiar, e que em tenra idade foram acompanhadas pelas entidades devido à negligência e maus tratos a que foram sujeitas, estamos sem dúvida a reforçar a sua vulnerabilidade.

A proposta de intervenção comunitária apresentada surge na linha de análise das várias ruturas que estas jovens sofreram ao longo da sua vida: na relação com os progenitores, na relação com os progenitores dos filhos e na relação com o grupo de pares/amigos, os quais são importantes na socialização dos jovens

Surge, assim, uma proposta de intervenção comunitária – "Educação para os Afetos". Neste sentido, e tendo em vista promover a inserção social das jovens, seria importante:

- Desenvolver nas clientes sociais uma ideia ajustada de si mesmo, fortalecendo a autoestima e fomentar a comunicação, a compreensão e o respeito pelos outros;
- Contribuir para a melhoria das relações interpessoais;
- Desenvolver e implementar atividades para a valorização das emoções e afetos;
- Promover o conhecimento de si e do outro;
- Melhorar a verbalização das emoções;
- Trabalhar questões que envolvam o valor individual da pessoa;
- Prestar apoio socioeducativo.

Esta investigação tem como objetivo fundamental apresentar pistas para futuros trabalhos junto das populações, neste caso de jovens mães que foram mães ainda na adolescência. Importa repensar as estratégias nacionais de prevenção da gravidez na adolescência, avaliar o funcionamento das instituições que as acolhem e as formas como trabalham com as jovens os seus projetos de vida. A ineficácia das políticas sociais das mães adolescentes estão bem visíveis nos discursos destas jovens e na forma como são acompanhadas pelas instituições. É necessário trabalhar os afetos que têm por elas próprias para depois conseguirem passar os mesmos aos seus descendentes.

REFERÊNCIAS

Almeida, A. N. (2009). *Para Uma sociologia da infância. Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: ICS.

Berger, P., & Luckmann, T. (1997). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.

Bock, A. M. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre os livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, *11* (7), 63-76.

Corsaro, W. (1993). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press/Sage.

Costa, A. B. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Esteban, M.P. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed.

Guerra, I. (2001). Intervenções Face à Exclusão Social Urbana: uma luta inglória? *Revista Cidades - Comunidades e Territórios, 2,* 47-56.

Lourenço, M. M. (1998). *Textos e contextos da Gravidez na Adolescência*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser - Revista De Educação, 2*(2), 49-65

Pais, J. M. (1996). *Culturas Juvenis*. Lisboa: INCM.

Percheron, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris : Armand Colin.

Poirier, J., Clapier-Vallado, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora

Prout, A, (2000 a). Childhood bodies, construction, agency and hybridity, in A. Prout (Ed.), *The body, childhood and society*. London: Macmillan.

Prout, A. (2000 b). Children's participation: control and self-realisation in British Late Modernity. In Children & Society, *14*, 304-315.

Prout, A. (2005). *The Future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a Social Phenomenon – An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosocial Report, 36. Vienna. European Centre.

Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In Lynne Chisholm (Ed.), *Growing Up in Europe. Contemporany horizons in Childhood and Youth Studies* (pp. 7-21), N.Y.: Wter Gruyter.

Qvortrup, J. (2000). Generation – an important category in sociological childhood resarch. In *Os Mundos sociais e culturais da infância*, *Actas do Congresso* (volume II) (pp. 102-113). Braga: Instituto de Estudos da Criança

Rayou, P. (2005) Crianças e Jovens, Actores Sociais na Escola. Como os compreender?. *Revista Educação e Sociedade, 26* (91), 465-484.

Samagaio, F. (2017). *Pobreza e Exclusões – Mundos Plurais, Olhares Singulares*. Faro: Sílabas & Desafios.

Sarmento, M. J. S. (2000 a). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, M. J. S. (2000 b). Os ofícios da criança. In *Os Mundos sociais e culturais da infância – Actas do Congresso* (Vol. II) (pp. 125-145). Braga: Instituto de Estudos da Criança.

Sarmento, M. J. S. (2000 c). Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. *Sociedade e Cultura 2, 13*(2), 145-164.

048. CARACTERIZAÇÃO DAS ATITUDES DOS JOVENS FACE A SI PRÓPRIOS, IDADE E SEXO

Maria da Conceição Martins[1], Feliciano H. Veiga[2]

[1]Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (PORTUGAL),
cmartins@ipb.pt
[2]Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL),
fhveiga@ie.ulisboa.pt

Resumo

A investigação das atitudes face a si próprio tem-se intensificado na área da psicologia educacional, pela relação que tem com o desenvolvimento da personalidade e o bem-estar geral dos adolescentes. Na presente investigação pretendeu-se caracterizar as atitudes dos jovens face a si próprios e conhecer como se diferenciam em função da idade e do sexo. Utilizou-se uma metodologia quantitativa, com uma amostra constituída por 1281 jovens estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 12 e 18 anos, que frequentavam o 7.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade, no interior do país (Bragança) e no litoral (Caldas da Rainha). Procedeu-se à aplicação do inquérito por questionário "Autoconcepto Forma 5" (AF5) (García & Musitu, 2014), com respostas estruturadas em seis níveis, pretendendo captar as perceções, pensamentos e sentimentos dos jovens. No estudo das qualidades psicométricas da escala, determinou-se a consistência interna e foram realizadas análises fatoriais, tendo-se encontrado uma estrutura multifatorial, com boas qualidades psicométricas. Os resultados mostraram um elevado número de alunos com baixas atitudes, nas diferentes dimensões (entre 37.6% e 51.4%), o que apela ao papel da escola na necessidade de uma intervenção psicossocial junto de tais alunos. Encontraram-se ainda, conforme esperado, relações estatisticamente significativas entre as atitudes face a si próprio e cada uma das variáveis idade e sexo, na generalidade das dimensões das atitudes, apresentando-se os resultados favoráveis aos alunos mais jovens e aos sujeitos do sexo masculino. Implicações para a educação de jovens serão apresentadas, valorizando o papel dos professores e da escola.

Palavras chave: atitudes face a si próprio, autoconceito, idade, sexo.

Abstract

The investigation of attitudes towards oneself has been intensifying in the field of educational psychology, due to the relation that it has with the development of the personality and the well-being of the adolescents. This research aimed to characterize young people's attitudes towards themselves and to know how they differ according to age and sex. A quantitative methodology was used, with a sample of 1281 young students of both sexes, aged between 12 and 18 years old, who attended the 7th, 9th and 11th year of schooling, in the interior of the country (Bragança) and on the coast (Caldas da Rainha). The questionnaire survey "Autoconcepto Forma 5" (AF5) (García & Musitu, 2014) was used, with structured answers in six levels, aiming to capture perceptions, thoughts and feelings of the participants. In the study of the psychometric qualities of the scale, internal consistency was determined and factorial analyzes were performed. A multifactorial structure was found, with good psychometric qualities. The results showed a high number of students with low attitudes, in the different dimensions (between 37.6% and 51.4%), which appeals to the school's role in the need for a psychosocial intervention with such students. We also found, as expected, statistically significant relationships between attitudes towards oneself and each one of the variables age and sex, in general attitudes dimensions, presenting the favorable results for the younger male students. Implications for the education of young people will be presented, valuing the role of teachers and school.

Keywords: attitudes towards oneself, self-concept, age, sex.

1. INTRODUÇÃO

No presente estudo, as "atitudes face a si próprio" são consideradas um constructo sinónimo de "autoconceito", "conceito de si próprio", ou "*self*", sendo genericamente definidas como a perceção que o indivíduo tem das suas características próprias (García, 1998). A pertinência da investigação sobre a dinâmica que envolve o *self* encontra-se justificada nos inúmeros estudos efetuados ao longo do tempo, tentando a compreensão mais aprofundada do funcionamento do núcleo mais central da personalidade humana (Veiga, 2012). "As rápidas transformações da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica e impessoal, exigem de cada ser humano uma identidade consigo mesmo (…) e, portanto, uma necessidade de conhecer-se a si-mesmo e de saber responder à questão "Quem sou eu?"" (Veiga, 2012, p. 25). O autoconceito é um elemento central na formação da personalidade, e um indicador da satisfação pessoal e do bem-estar psicológico, correspondendo ao conjunto de perceções que uma pessoa tem sobre si (Marsh & Craven, 2006). O autoconceito é um dos constructos mais antigos e uma área de pesquisa amplamente estudada nas ciências sociais, embora o seu estudo tenha encontrado obstáculos devidos à dificuldade encontrada pelos investigadores para fornecerem uma definição teórica do que estavam a medir nas pesquisas efetuadas.

As atitudes face a si próprio, consideradas globalmente ou em dimensões concretas, adotam-se como resultado da interação do indivíduo com outros significativos (pais, professores, …), pelo que as atitudes e a conduta do indivíduo não são os mesmos em todos os âmbitos e contextos. Isto implica "a não existência de um autoconceito, mas sim uma variedade de autoconceitos com diferentes graus de importância" (Veiga, 2012, p. 33). A partir dos anos 80 verificou-se uma mudança importante para uma perspetiva teórica multidimensional e hierárquica do autoconceito (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). De acordo com a perspetiva atual, o autoconceito de uma pessoa é formado através da sua experiência e das interpretações que faz do ambiente em que se insere, baseadas na sua avaliação pessoal e no *feedback* de outros significativos sobre o seu comportamento. O autoconceito começa a formar-se nos primeiros anos de vida e, à medida que as pessoas evoluem da infância para a idade adulta, torna-se mais diversificado e multidimensional, mas necessita de um longo processo para se consolidar. Contudo, não se trata de uma consolidação definitiva e, embora seja a estrutura mais estável da identidade do sujeito, algumas crenças mais periféricas vão sofrendo mudanças que refletem as capacidades transitórias relativas à idade, bem como as experiências que o sujeito vai acumulando (Eccles, Wigfield, Harold & Blumfield, 1993; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh, Craven & Debus, 1991; Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2004). Vários autores salientam que o autoconceito é um importante fator a ter em consideração no estudo da psicologia dos adolescentes, dado que a promoção do autoconceito está associada a benefícios académicos, sociais e comportamentais, como o aumento do envolvimento escolar e do desempenho escolar e o ajustamento psicossocial na adolescência (Agrawal & Teotia, 2015; Craven & Marsh, 2008; Fuentes, García, Gracia & Alarcón, 2015; Fuentes, García, Gracia & Lila, 2011; Marsh & Craven, 2006; Peixoto & Almeida, 2011; Rodríguez-Fernández, Droguett & Revuelta, 2012; Veiga, 1989; Veiga, García, Reeve, Wentzel, & García, 2015).

Apresenta-se seguidamente uma sistematização da informação sobre a conceptualização das atitudes dos jovens face a si próprios, bem como da relação entre as mesmas e as variáveis idade e sexo.

2. ATITUDES FACE A SI PRÓPRIO: CONCEPTUALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

As atitudes face a si mesmo correspondem a um conceito multidimensional, suscetível de desenvolvimento diferencial, como se verifica em muitos dos estudos revistos. A importância do estudo do autoconceito tem vindo a crescer, dado tratar-se de um constructo com grande relevância educativa, nomeadamente na adolescência, uma vez que "educar o autoconceito tem repercussão numa série de áreas, a nível emocional, académico, social e familiar", "dada a incidência deste fator sobre o rendimento académico e o desenvolvimento de diretrizes de desempenho sociopessoal" (García, 1998, p. 15). Atualmente, o autoconceito é um constructo central na psicologia, que permite que o indivíduo se conheça a si-próprio, como também o ajuda a explicar a adequação dos seus próprios comportamentos de acordo com o contexto dos sujeitos. Estas autoperceções influenciam a maneira como a pessoa atua e estes atos, por sua vez, influenciam a perceção que a pessoa faz de si própria, pelo que o autoconceito é importante, tanto como um resultado, mas também como uma variável mediadora, que ajuda a explicar

outros resultados (Marsh, 2006; Shavelson et al., 1976). É, por isso, consensual que o modo como o indivíduo julga que é percecionado pelos outros, bem como as imagens que tem de si mesmo, vão contribuir para o seu autoconceito (Veiga, 2006).

Um dos aspetos que tornou o modelo desenvolvido por Shavelson e colaboradores (1976) mais consistente e marcante no estudo do autoconceito foi o facto de terem feito uma abordagem sistemática à validade do constructo nos estudos clássicos, argumentando que a mesma forneceria um modelo para a construção de instrumentos de avaliação do autoconceito, para a conceção de estudos sobre a estrutura interna do mesmo, para testes sobre as relações com outros constructos e, eventualmente, para a rejeição e revisão da definição teórica inicial (Marsh, 2006; Marsh & Shavelson, 1985). Nesse sentido, são de salientar as investigações realizadas por Marsh e Shavelson (1985) destinadas a avaliar o autoconceito em sete dimensões de primeira ordem (aparência física, habilidades físicas, relações entre pares, relações com os pais, leitura, matemática e escola) em crianças e adolescentes. Os resultados dessa investigação revelaram que o autoconceito em relação à leitura e em relação à matemática não estavam correlacionados, o que levou os autores a propor um modelo revisto, conhecido como o modelo Marsh-Shavelson, igualmente ordenado de forma hierárquica, mas com uma hierarquia mais complexa, onde a dimensão académica do autoconceito passou a ser representadas por duas dimensões de ordem superior (autoconceito académico verbal e autoconceito académico matemático) (Marsh & Shavelson, 1985; Peixoto & Almeida, 2011; Veiga, 2012) e um autoconceito geral, de terceira ordem.

Desde então, foi desenvolvido um vasto conjunto de instrumentos de avaliação do autoconceito, entre os quais se podem salientar: o "Self Description Questionnaire" (SDQ I, II e III; Shavelson et al., 1976; Marsh & O'Niell, 1984); o Questionário "Autoconcepto Forma 5" (AF5; García & Musitu, 1999); a "Piers-Harris Children's Self Concept Scale" (PHCSCS, Piers & Harris, 1964; Veiga, 1989). Estes métodos (autodescritivos) prevêem a obtenção de resultados com base naquilo que o sujeito transmite ao posicionar-se acerca da forma como pensa sobre si mesmo (Veiga, 2012). A escala "Autoconcepto Forma 5" (AF5) foi publicada pela primeira vez em 1999, validada com uma amostra de 6483 participantes, com idades entre 10 e 62 anos e mede o autoconceito em cinco dimensões: académica/profissional, familiar, física, social e emocional (García & Musitu, 1999; 2014). Atualmente é um dos instrumentos de avaliação do autoconceito mais amplamente utilizados em língua espanhola, com aplicações a jovens de vários outros países, com bons indicadores psicométricos, e um dos poucos que mede o autoconceito de forma multidimensional (Coelho, Marchante & Romão, 2015; García, Gracia & Zeleznova, 2013; García, Musitu & Veiga, 2006; García, Musitu, Riquelme & Riquelme, 2011). A Piers-Harris Children's Self Concept Scale (Piers & Harris, 1964) é um questionário autodescritivo, que avalia as dimensões comportamental, estatuto intelectual e escolar, aparência e atributos físicos, ansiedade, popularidade e satisfação/felicidade. Foi criado por Piers e Harris (1964) e adaptada à população portuguesa por Veiga (1989), passando a ser um dos instrumentos mais utilizados na investigação científica por investigadores, educadores e clínicos (Frade & Veiga, 2014; Veiga, 1989; 2012; Veiga & Leite, 2016; Veiga, Robu, Appleton, Festas & Galvão, 2014).

3. ATITUDES FACE A SI PRÓPRIO: ESTUDOS EMPÍRICOS

Neste ponto é apresentada uma descrição dos estudos empíricos que relacionam as atitudes face a si próprio (autoconceito) e cada uma das variáveis estudadas: idade e sexo.

3.1. Atitudes face a si próprio e idade

Os estudos empíricos que relacionam as atitudes face a si próprio – autoconceito – com a idade não têm permitido afirmar um tipo de tendência quanto à relação entre estas variáveis ao longo da vida. Os estudos que utilizam instrumentos de avaliação mais sensíveis, mostram que este se desenvolve de forma complexa, com algumas dimensões a registar um aumento com a idade, outras a diminuir e outras a permanecer estáveis (Veiga, 2012). Simultaneamente, a perspetiva teórica a partir da qual se investiga também influencia as explicações atribuídas aos resultados obtidos.

Na revisão da literatura sobre os estudos empíricos que abordam a relação entre estas duas variáveis, constatou-se que a generalidade dos autores salientam que o desenvolvimento do autoconceito está relacionado com diversos outros fatores, incluindo o desenvolvimento cognitivo individual e o aumento do número de interações sociais, levando a que, com a idade,

as autoperceções se tornem progressivamente mais complexas (Coelho et al., 2015; Cole *et al.*, 2001; Craven & Marsh, 2008; Eccles et al., 1993; Marsh, 1989; Marsh et al., 1991; 1998; Veiga, 2012; Wigfield et al., 1997). As causas apontadas para as diferenças no autoconceito remetem para a associação com os estádios de desenvolvimento em que os sujeitos se encontram e com o desenvolvimento das relações interpessoais que estes estabelecem, as quais constituem um fator muito influente. À medida que a idade avança, as crianças começam a basear a sua autoperceção no desempenho real que constatam e em critérios externos inferidos a partir de outros significativos, levando a uma redução progressiva do seu autoconceito durante a adolescência. Esta disrupção será devida às características próprias da adolescência e ao contexto social externo à escola (um tempo associado a transições da puberdade, cognitivas e educacionais) e ao surgimento de estruturas cognitivas mais complexas), pelo que se torna relevante compreender as especificidades psicológicas de cada etapa do ciclo de vida das pessoas para se desenvolver estratégias educativas e de intervenção adequadas (Agrawal & Teotia, 2015; Byrne, 1996; Marsh & Ayotte, 2003; O'Mara, Marsh, Craven, & Debus, 2006). No final da adolescência verificam-se aumentos e diminuições em vários domínios do autoconceito, mas sem evidências de desestabilização.

Muitos dos estudos revistos salientam, assim, que o autoconceito aumenta e estabiliza em períodos temporais que não são interrompidos por transições disruptivas a nível desenvolvimental, social e educacional. Nesse sentido, várias pesquisas sugerem um padrão razoavelmente consistente de evolução do autoconceito com a idade, o qual diminui no início da adolescência, estabilizando e, em seguida, aumentando pelo menos até ao início da idade adulta (Coelho et al., 2015; Fontaine, 1991; Faria, Taveira, Nogueira & Veiga, 2012; Marsh, 1989; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh et al., 1991, 1998; Musitu et al., 2001; Peixoto & Mata, 1993; Shavelson et al., 1976; Wigfield et al., 1997).

Marsh (1989), obteve resultados que permitiram concluir que algumas dimensões do autoconceito (académico, social e físico) aumentavam entre o 3.º e o 6.º ano de escolaridade, depois apresentavam uma diminuição após o 7.º ano, mas voltavam a aumentar após o 9.º ano, estabilizando a partir daí. Um estudo desenvolvido por Peixoto e Mata (1993) revelou um decréscimo nos valores das autoperceções entre o 3.º e o 6.º ano de escolaridade, no que se refere aos domínios da competência escolar, competência atlética e aparência física. Cole e colaboradores (2001) efetuaram uma investigação longitudinal com jovens entre o 3.º ano e o 11.º ano, tendo constatado que, durante a fase final da infância (3.º ao 6.º ano), existiu um aumento moderado a forte da autoperceção das competências académicas, sociais e desportivas. Na transição do 6.º para o 7.ºano, verificaram uma desestabilização na maior parte dos domínios e redução em alguns desses domínios. Na transição entre a pré-adolescência e a adolescência média (8.º e 9.º ano), verificaram aumentos e diminuições em vários domínios do autoconceito, mas sem evidências de desestabilização. Marsh e Ayotte (2003) concluíram que, entre o 2.º ao 6.º ano de escolaridade, os alunos tornam-se mais eficientes nas suas autoavaliações, o que resulta num declínio em termos médios no seu autoconceito com a idade, embora com uma diferenciação modesta no autoconceito académico. Faria e colaboradores (2012), com alunos com idade entre 12 e 16 anos, registaram diferenças significativas, com os mais novos a apresentar valores de ansiedade e comportamento mais elevados. Coelho e colaboradores (2015), num estudo com a escala AF5 aplicada a 1619 estudantes portugueses com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, obtiveram resultados que mostram que, à medida que a escolaridade aumenta, os autoconceitos académico, físico e emocional diminuem. Contudo, algumas pesquisas encontraram resultados diferentes, sugerindo a necessidade de aprofundamento dos estudos, quer através da utilização de amostras mais amplas, quer através da utilização de instrumentos mais sensíveis e ajustados às faixas etárias estudadas.

3.2. Atitudes face a si próprio e sexo

Nas últimas duas décadas tem existido um aumento do número de estudos empíricos sobre diferenças nas atitudes face a si próprio – autoconceito – e o sexo. A revisão da literatura efetuada permite concluir que a maioria dos estudos aponta para a existência de diferenças em várias dimensões do autoconceito em função do género (Coelho at al., 2015; Cole et al., 2001; Eccles et al., 1993; Faria et al., 2012; Fuentes et al., 2011; Fuentes et al., 2015; Rodrigues, Veiga, Fuentes, & García, 2013; Wigfield et al., 1997).

Num estudo longitudinal com estudantes entre o 3.º e 11.º ano, Cole e colaboradores (2001) constataram que os rapazes pré-adolescentes obtiveram valores mais elevados nas dimensões desportiva e física, enquanto as raparigas mostraram melhor autoconceito comportamental. Durante a adolescência os rapazes mantiveram uma autoperceção superior à

das raparigas nas dimensões desportiva e física, embora a diferença reduza, uma vez que as raparigas registam um aumento, ainda que moderado, no autoconceito físico. Estudando a relação entre o autoconceito e diversos indicadores de ajustamento psicossocial em adolescentes com idade entre os 12 e os 17 anos, Fuentes e colaboradores (2011) concluíram que as raparigas apresentavam um melhor ajustamento psicológico, menos problemas comportamentais e mais competências pessoais do que os rapazes. Faria e colaboradores (2012) registaram diferenças significativas de acordo com o sexo em alunos portugueses, com idade entre 12 e 16 anos, nomeadamente entre os mais novos, com os rapazes a evidenciar um autoconceito superior nas dimensões ansiedade e popularidade, do que as raparigas, enquanto estas apresentaram autoconceito mais elevado na dimensão física. Coelho e colaboradores (2015), num estudo com alunos portugueses com idades entre os 8 e os 18 anos, usando a escala AF5, concluíram que as raparigas têm resultados superiores no autoconceito académico enquanto os rapazes apresentaram resultados superiores no autoconceito emocional e físico. Fuentes e colaboradores (2015) mostraram que os rapazes com idades entre os 12 e 17 anos apresentavam níveis superiores no autoconceito emocional e físico, enquanto as raparigas apresentavam níveis mais altos em alguns domínios do autoconceito académico.

Para alguns autores, as diferenças encontradas em dimensões específicas do autoconceito podem ser explicadas à luz dos estereótipos sexuais (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1985; Peixoto & Mata, 1993; Veiga, 2012), de acordo com os quais, os homens identificam-se com papéis que implicam competência e agressividade, enquanto as mulheres se descrevem como carinhosas, expressivas e preocupadas com a filiação social. Na adolescência, tanto a natureza das relações sexuais, como as normas sociais que as regulam possibilitam relações com significados pessoais relevantes para o desenvolvimento do autoconceito, levando a que os rapazes apresentem níveis superiores de autoconceito nas dimensões física e na matemática, enquanto as raparigas apresentem autoconceito mais alto nos domínios comportamental e social.

No entanto, nem todas as pesquisas encontram resultados consistentes com os estereótipos tradicionais. Alguns estudos não encontraram diferenças significativas entre sexo em qualquer dimensão do autoconceito. Por exemplo, Agrawal e Teotia (2015), numa investigação realizada com estudantes de Deli, com 15 a 16 anos, não encontraram diferença significativa entre sexos nas várias dimensões do autoconceito, exceto no autoconceito socioeconómico, o qual se apresentou superior nas raparigas. Estes resultados mostram que faltam estudos mais sistematizados e aprofundados, nomeadamente na faixa etária correspondente à adolescência, para perceber a influência conjunta de outras variáveis pessoais e sociais na relação entre as atitudes face a si próprio e o sexo.

4. METODOLOGIA

A presente investigação tem como objetivo procurar respostas para o problema de investigação: *Como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios, como se relacionam as dimensões das mesmas com a idade e como se diferenciam em função do sexo?* As atitudes não podem ser observadas nem medidas diretamente, pelo que são denominadas variáveis latentes, mas podem ser observadas e medidas a partir de um conjunto de outras variáveis, designadas variáveis componentes. Conhecer como se caracterizam e conhecer como se diferenciam as atitudes face a si próprio em função da idade e em função do sexo poderá contribuir para se saber como atuar para promover uma mudança mais acentuada e consistente das mesmas. A opção metodológica que se revelou mais adequada ao âmbito e objetivo deste estudo foi a investigação quantitativa, mediante a aplicação de um inquérito por questionário, para captar diretamente as perceções, pensamentos e sentimentos dos participantes.

Optou-se por trabalhar com estudantes adolescentes portugueses, baseado na informação recolhida na literatura de referência. A amostra foi constituída por 1281 jovens estudantes que frequentavam o 7.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade, metade no interior do país (Bragança) e metade no litoral (Caldas da Rainha). A idade dos alunos variou entre os 12 e os 18 anos, com uma média de 14,6 anos (DP = 1,84). No total da amostra, 53.3% dos sujeitos eram do sexo feminino e 46.4% do sexo masculino.

O inquérito utilizado consistiu no questionário “Autoconcepto Forma 5” (AF5) (García & Musitu, 2014), organizado como escala de Likert, com respostas estruturadas em seis níveis, adaptado para a população. Previamente à aplicação do inquérito foi efetuado o pedido de autorização à equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do Ministério da Educação e foram contactados os Diretores de cada um dos seis Agrupamentos de Escolas participantes

no estudo. A recolha de dados foi realizada em sala de aula, com a presença da investigadora, mas sem a interferência na produção das respostas por parte dos sujeitos.

A consistência interna ou fiabilidade da escala foi efetuada através da análise exploratória dos dados recorrendo à estatística *alfa de Cronbach* e a relação entre os itens (variáveis componentes) foi estudada com base na identificação dos fatores (dimensões) que compõem a escala, através de análises fatoriais em cada uma delas. No tratamento dos dados foram efetuadas análises correlacionais e diferenciais.

5. RESULTADOS

Seguidamente são apresentados os processos de análise estatística considerados pertinentes para organizar e extrair a informação constante nos dados recolhidos, tendo em vista obter respostas para as questões de investigação formuladas.

5.1. Caracterização das atitudes face a si próprio

A estatística descritiva permitiu organizar a informação sobre as atitudes face a si próprio (autoconceito), sistematizando os dados relativos à amostra. Em resposta à primeira questão de estudo (*Como se distribuem os alunos adolescentes pelas dimensões das atitudes face a si próprio, em termos de baixas ou altas atitudes?*), os dados foram organizados em duas classes (atitudes baixas *versus* atitudes altas) em cada uma das dimensões do autoconceito, tendo-se adotado como critério de corte o valor da respetiva média: *Autoconceito académico* = 26.5, *Autoconceito físico* = 26.7, *Autoconceito familiar* = 31.0, *Autoconceito emocional* = 19.7, *Autoconceito social* = 28.4, *Autoconceito total* = 132.2.

Na classe atitudes baixas incluíram-se os valores inferiores à média e na classe atitudes altas incluíram-se os valores iguais ou superiores à média (Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição dos alunos pelas dimensões das atitudes face a si próprio, em termos da percentagem de sujeitos com baixas ou altas atitudes

Dimensões	Baixas (%)	Altas (%)
Autoconceito académico (AAc)	*48.8*	*51.2*
Autoconceito físico (AFi)	*44.2*	*55.8*
Autoconceito familiar (AFa)	*37.6*	*62.4*
Autoconceito emocional (AEm)	*51.4*	*48.6*
Autoconceito social (ASo)	*43.9*	*56.1*
Autoconceito total (ATotal)	*47.8*	*52.2*

No total da escala observa-se um elevado número de alunos com baixas atitudes (47.8%) face à média. Merece destaque que, em todas as dimensões, existe uma percentagem notória de alunos com autoconceito baixo, entre 37.6% e 51.4%. A merecer atenção está, ainda, a quantidade de alunos com baixo autoconceito na dimensão *Autoconceito emocional*, na qual se verifica uma percentagem de baixas atitudes superior à média (51.4%). Na dimensão *Autoconceito académico* os resultados são muito próximos do valor médio, verificando-se que o número de alunos que apresenta atitudes altas corresponde apenas a 51.2%.

5.2. Atitudes face a si próprio e idade

A análise dos resultados apresentada a seguir pretendeu dar resposta à questão de estudo: *Que relações existem entre as dimensões das atitudes face a si próprio e a idade?* Para esse efeito, efetuou-se o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson (*r*), com base nas respostas obtidas ao questionário "Autoconcepto Forma 5" (AF5). Os resultados da correlação entre as dimensões das atitudes e a idade são indicados na Tabela 2.

Tabela 2. Correlações entre as dimensões das atitudes face a si próprio e a idade

Dimensões Autoconceito	Académico	Físico	Familiar	Emocional	Social	Total
R	-.20**	-.11**	-.13**	-.03	-.12**	-.17**

** $p < .01$

Merece destaque que todas as correlações obtidas entre as atitudes face a si próprio e a idade apresentam valores negativos, mostrando que as atitudes diminuem à medida que a idade aumenta. As correlações são estatisticamente significativas ($p < .01$) no *Autoconceito total* e em todas as dimensões estudadas, exceto na dimensão *Autoconceito emocional*. Assim, as atitudes face a si próprio diminuem com a idade, no *Autoconceito total* ($r = -.17$) e nas dimensões *académica* ($r = -.20$), *física* ($r = -.11$), *familiar* ($r = -.13$) e *social* ($r = -.12$).

5.3. Atitudes face a si próprio e sexo

A análise dos resultados apresentada a seguir pretendeu dar resposta à questão de estudo (*Quais as diferenças em cada uma das dimensões das atitudes face a si próprio, entre sujeitos do sexo feminino e masculino?*). Tratando-se de uma variável nominal com dois níveis, utilizou-se o teste T em amostras independentes (*t*), com o objetivo de averiguar se as médias das atitudes face a si próprio no sexo feminino e no sexo masculino diferem devido ao acaso ou se haverá diferenças, de facto, na população de onde foram recrutados os dois grupos em análise. Na Tabela 3, apresentam-se as medidas descritivas das atitudes face a si próprio apresentadas pelos dois grupos em estudo, bem como o resultado do teste T e o nível de significância estatística resultantes da comparação entre as médias, em cada uma das dimensões e no total da escala.

Tabela 3. Média, desvio-padrão e número de sujeitos nas dimensões das atitudes face a si próprio, em função do sexo

Dimensões	Sexo	N	Média	D.P.	*t*
Autoconceito académico	Masculino	579	26.19	5.93	-1.76 ns
	Feminino	676	26.76	5.54	
Autoconceito físico	Masculino	582	28.31	5.76	8.68 ***
	Feminino	678	25.34	6.29	
Autoconceito familiar	Masculino	585	31.00	4.65	0.28 ns
	Feminino	679	30.92	5.12	
Autoconceito emocional	Masculino	581	22.22	6.65	12.84 ***
	Feminino	677	17.62	6.07	
Autoconceito social	Masculino	590	29.01	5.08	3.75 ***
	Feminino	679	27.87	5.69	
Autoconceito total	Masculino	551	136.60	17.91	7.75 ***
	Feminino	659	128.46	18.41	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns - não significativa

Analisando os resultados obtidos no teste T, verifica-se que há diferenças significativas nas atitudes face a si próprio entre os rapazes e as raparigas no *Autoconceito total* ($t = 7.75$, $p < .001$), assim como nas dimensões *Autoconceito físico* ($t = 8.68$, $p < .001$), *emocional* ($t = 12.84$, $p < .001$) e *social* ($t = 3.75$, $p < .001$). Os sujeitos do sexo masculino expressam atitudes face a si próprios mais altas do que os sujeitos do sexo feminino. Merece destaque o resultado obtido no *Autoconceito emocional*, por ser a dimensão onde a diferença entre as médias apresentadas pelos dois grupos é maior, ou seja, onde o efeito diferenciador do sexo é mais expressivo.

6. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O constructo atitudes face a si próprio – autoconceito – é um elemento central na formação da personalidade, correspondendo ao conjunto de perceções que uma pessoa tem sobre si, baseadas na sua avaliação pessoal e no *feedback* de outros significativos. O autoconceito começa a formar-se nos primeiros anos de vida, mas não se trata de uma consolidação definitiva. Embora seja a estrutura mais estável da identidade do sujeito, vai sofrendo mudanças que refletem, por um lado, as capacidades transitórias relativas à idade e, por outro, as experiências que o sujeito vai acumulando. Os estudos revistos salientam a existência de uma relação complexa entre o autoconceito e cada uma das variáveis, idade e sexo, com resultados diferentes

consoante as dimensões consideradas. Com esta investigação pretendeu-se contribuir para aumentar o conhecimento acerca destas relações, nomeadamente no período da adolescência.

No presente estudo verificou-se um elevado número de alunos com baixas atitudes face a si próprios (47.8%), o que deve merecer a melhor atenção por parte dos professores e dos responsáveis pelo sistema de ensino, mas também pelas famílias e pela comunidade, uma vez que os alunos com um autoconceito baixo tendem a não acreditar nas suas potencialidades, a ter menos confiança em si próprios, a relacionar-se pior com as outras pessoas, a temer mais o erro e a ser menos perseverantes nas atividades em que se envolvem, incluindo nas atividades escolares (Senos, 1997; Veiga, 1996; 2005). Embora estejam na linha de resultados obtidos noutros estudos empíricos, são merecedores de enorme preocupação os resultados obtidos no *Autoconceito emocional*, onde se verifica mesmo que a percentagem dos alunos que apresenta baixas atitudes (51.4%) é superior à média. Os resultados na dimensão *Autoconceito académico* acompanham também os obtidos por outros autores, uma vez que o número de alunos que apresenta baixas atitudes é também muito elevado (48.8%).

Nesta investigação obtiveram-se correlações estatisticamente significativas, e negativas, entre as pontuações obtidas no autoconceito com a idade, no *Autoconceito total* e em todas as dimensões estudadas, exceto na dimensão *Autoconceito emocional*, corroborando os estudos empíricos, os quais referem que, na pré-adolescência e início da adolescência, as atitudes face a si próprio diminuem à medida que a idade aumenta (Coelho et al., 2015; Fontaine, 1991; Faria, Taveira, Nogueira & Veiga, 2012; Marsh, 1989; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh et al., 1991, 1998; Musitu et al., 2001; Peixoto & Mata, 1993; Shavelson et al., 1976; Wigfield et al.,1997). Considerando que a diminuição do autoconceito é uma tendência geral na adolescência, torna-se necessário que nas escolas seja reforçada a dinamização de atividades letivas e extralectivas que estimulem a sua perseverança e promovam relações interpessoais positivas diversificadas.

Nesta pesquisa, ocorreram diferenças significativas nas atitudes face a si próprio em função do sexo, favoráveis aos sujeitos do sexo masculino, no *Autoconceito total*, assim como nas dimensões *Autoconceito físico*, *emocional* e *social*, corroborando os resultados obtidos por outros autores (Coelho at al., 2015; Cole et al., 2001; Eccles et al., 1993; Faria et al., 2012; Fuentes et al., 2011; Fuentes et al., 2015; Rodrigues et al., 2013; Wigfield et al., 1997), os quais indicam a existência de diferenças significativas favoráveis ao sexo masculino frequentes nas dimensões física e emocional e no domínio da matemática, enquanto as raparigas apresentaram atitudes mais altas na dimensão social e no domínio comportamental. Na análise por dimensões, esta investigação corrobora apenas parcialmente os resultados apontados por esses autores. No *Autoconceito académico* não se registaram diferenças significativas entre as atitudes manifestadas por ambos os sexos, embora deva ser salientado que, na escala utilizada, o *Autoconceito académico* não surge desagregado por domínios. Por outro lado, no *Autoconceito social*, ocorreram diferenças significativas nas atitudes em função do sexo, mas favoráveis aos sujeitos do sexo masculino. Alguns autores consideram que as diferenças encontradas em dimensões específicas do autoconceito podem ser explicadas à luz dos estereótipos sexuais (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1985; Peixoto & Mata, 1993; Veiga, 2012). E, embora nem todas as pesquisas encontrem resultados consistentes diferentes dimensões com os estereótipos tradicionais, esse é um tema que deve merecer a preocupação de todos. As diferenças significativas aqui encontradas, sempre desfavoráveis ao sexo feminino, refletem a insuficiência dos esforços feitos até ao momento, convocando toda a comunidade educativa para uma reflexão aprofundada sobre o que é necessário mudar, tendo em vista uma melhoria das atitudes dos jovens face a si próprios, nomeadamente no sexo feminino.

Todos os resultados aqui apresentados conduzem ao reconhecimento da importância (e urgência) de reforçar o papel da escola em termos de intervenção psicossocial junto dos alunos, para aumentar o seu autoconceito, nomeadamente na pré-adolescência e início da adolescência e no sexo feminino.

REFERÊNCIAS

Agrawal, M., & Teotia, A. K. (2015). Academic Achievement and Self-Concept of Secondary Level Students. *Int Education & Res Journal 1*(3), 26-33. http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/29

Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: a test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model.

Journal of Personality and Social Psychology, 70(3), 599-613. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.599

Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., …Maschman, T. (2001). The Development of Multiple Domains of Child and Adolescent Self-Concept: A Cohort Longitudinal Design. *Child Development, 72*(6), 1723-1746. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00375

Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, *25*(2), 104-118.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*(3), 830-847. http://dx.doi.org/10.2307/1131221

Frade, A. S., & Veiga, F. H. (2014). Na assessment scale for trainee engagement in the Portuguese navy. In Proceedings of EDULEARN14 Confererence (pp. 7493- 7501). Barcelona.

Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Parental socialization styles and psychological adjustment: A study in Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 117-138. http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876

Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema, 23*(1), 7-12.

García, I. S. (1998). *Autoconcepto y adolescencia. Teoría, medida y multidimensionalidad.* Didàctica i Psicopedagogia, 8. Palma: Universitat Illes Balears.

García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the «Autoconcepto Forma 5» questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology, 14*(2), 648-658. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13

García, J. F., & Musitu, G. (1999). AF5: *Autoconcepto Forma 5.* Madrid: Tea ediciones.

García, J. F., & Musitu, G. (2014). AF5: *Autoconcepto forma 5* (4.ª Ed.). Madrid: TEA.

García, J. F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema, 25*(4), 549-555. http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2013.33

García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema, 18*(3), 551-556. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718334

Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 687-706. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.687

Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*(3), 107-123. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *J. Educational Psychology, 81*(3), 417-430. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.417

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133-163. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x

Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational. Psychology, 80*(3), 366-380. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366

Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Selfconcepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377-392.

Musitu, G., Buelga, S. Lila, M., & Cava, M. J. (2004). *Familia y adolescencia* (2.ª Ed.), Madrid: Editorial Síntesis.

O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educat. Psychologist, 41*(3)*,* 181-206. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4103_4

Peixoto, F. & Almeida, L. S. (2011). A Organização do Autoconceito: Análise da Estrutura Hierárquica em Adolescentes. *Psic: Reflexão e Crítica, 24*(3), 533-541. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000300014

Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica, 18*(2), 395-416. http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6842

Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *R. Psicodidáctica, 17*(2), 397-414. http://dx.doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4496

Shavelson, J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Autoconceito: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-442.

Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica, 20*(2), 305-320. http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12671

Veiga, F. H., Robu, V., Appleton, J., Festas, I., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school: Analysis according to self-concept and grade level. In Proceedings of EDULEARN14 Conference (pp. 7476-7484). Barcelona.

Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação, 2*, 39-48.

Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3.ª Ed.). Lisboa: Fim de Século.

Veiga, F. H., & Leite, A. (2016). Adolescents' Self-concept Short Scale: A version of PHCSCS. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *217*, 631-637. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.079

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C. F., & Blumenfeld, P. D. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 451-469.

187. O LUGAR DAS PRÁTICAS DE LEITURA DO JOVEM NA METRÓPOLE: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RESULTADOS DA PESQUISA "RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL"[1]

Andréa Pereira dos Santos[1], Benjamim Pereira Vilela[2]

[1]Universidade Federal de Goiás (BRASIL), andreabiblio@gmail.com
[2]Instituto Federal de Goiás (BRASIL), bpvilela@gmail.com

Resumo

A leitura é um dos elementos que compõe o cenário das práticas socioespaciais do jovem na metrópole. Entretanto, as formas e objetos de leitura tem se transformado ao longo da História. Assim, propomos problematizar e discutir o lugar do jovem na metrópole e como a dinâmica desse espaço pode contribuir para o surgimento de práticas de leitura. Para isso, partimos de uma pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. Na pesquisa bibliográfica buscamos fundamentação teórica sobre o conceito de juventude, lugar e metrópole. Na pesquisa documental, a partir dos resultados do estudo "Retratos da Leitura no Brasil" pulicada em 2016, buscamos analisar a relação entre os resultados da pesquisa com a dinâmica socioespacial da metrópole e como o jovem se insere nesse contexto. Por fim, alguns pressupostos foram estabelecidos, como por exemplo: a dinâmica socioespacial da metrópole interfere na formação do jovem leitor. Entretanto, é preciso amadurecer outras questões: qual é o lugar do/a jovem na metrópole? Quais são as práticas de leitura realizadas por ele/ela?

Palavras-chave: metrópole, juventude, leitura, lugar.

Abstract

Reading is one of the elements that compose the setting of socio-spatial practices of young people in the metropolis. However, the forms and objects of reading have been transformed throughout history. Thus, we propose to problematize and discuss the place of the youth in the metropolis and how the dynamics of this space can contribute to the emergence of reading practices. For this we start with a bibliographical, documentary and exploratory research. In the bibliographic research we seek theoretical foundation on the concept of youth, place and metropolis. In documentary research, based on the results of the study "Portraits of Reading in Brazil" in 2016, we sought to analyze the relationship between the results of the research with the socio-spatial dynamics of the metropolis and how the young man inserts himself in this context. Finally, some assumptions have been established, for example: the socio-spatial dynamics of the metropolis interferes with the formation of the young reader. However, it is necessary to mature other questions: what is the place of the young man/women in the metropolis? What are the reading practices carried out by him/her?

Keywords: metropolis, youth, reading, place.

1. INTRODUÇÃO

As práticas sociais da juventude estão diretamente ligadas à sua existência e, consequentemente, a uma relação socioespacial na metrópole. Essas relações contribuem para a formação de suas identidades pessoais e para uma reflexão sobre seu eu. É no espaço que ocorre o process,o de identificação (Almeida, 2012; Hall, 2001). Nesse processo formam-se grupos pelos mesmos ideais (com similaridades de ideias). Assim, criam-se lugares e é no lugar que há trocas: de ideias, saberes, leituras.

[1] Trata-se de um texto discutido em minha tese de doutorado em 2014 e publicado em capítulo de livro, porém com as devidas atualizações.

Nossa proposta para este artigo é a de discutir o lugar do jovem na metrópole e como a dinâmica desse espaço pode contribuir para o surgimento de práticas de leitura. Quando se fala em práticas de leitura, nossa pretensão não é ligar o conceito de leitura somente ao livro, seja impresso ou eletrônico, mas de qualquer tipo de leitura escrita: do jornal, da revista, da internet, dos murais, ou seja, do escrito seja qual for o suporte.

A leitura é um dos elementos que compõe o cenário das práticas socioespaciais do jovem na metrópole. Entretanto, as formas e os objetos de leitura tem se transformado ao longo da História. Para o especialista em leitura Chartier (2012), não se pode considerar como instrumento de leitura apenas o livro, pois com a difusão de tantos suportes de escrita, como a internet por exemplo, abre-se o leque de possibilidades de leitura.

Entretanto, pesquisas como a "Retratos da leitura no Brasil" (2016) afirmam uma certa deficiência do brasileiro com relação à leitura. Daí questionarmos: de que conceito de leitura a pesquisa fala? Quais são as práticas de leitura realizadas pela juventude da metrópole? Que lugar ocupa o jovem nessas práticas? Partimos do pressuposto de que a metrópole e todo o seu dinamismo socioespacial contribuem para a formação do jovem leitor da metrópole, influenciando na construção de suas identidades.

Para realização desse artigo propomos em um primeiro momento discutir o que é juventude. Para isso, nos baseamos na definição feita pelo Ministério da Saúde do Brasil em consonância com a Organização Mundial de Saúde que considera jovem o indivíduo que tem entre 15 e 24 anos de idade[2].

Como nossa preocupação inicial é construir uma discussão acerca da juventude e seu lugar na metrópole, trabalhamos o conceito de lugar e metrópole. Nessa discussão, o primeiro passo é entender esses conceitos: o que é o lugar? Porque a categoria lugar foi, de um ponto de vista teórico, mais interessante para discutir essa temática? A discussão da metrópole torna-se importante, porque é nela que há uma interação e o encontro da juventude. A metrópole é o espaço do múltiplo.

Por fim, discutimos o jovem e seu lugar na metrópole. Nesse tópico, o que trazemos são questionamentos e pressupostos acerca das leituras praticadas pelos jovens tendo como ponto de referência a afirmação de que o lugar é construído pela existência. Se é pela existência que o espaço é construído a própria dinâmica socioespacial pode influenciar nas práticas da juventude, inclusive nas práticas de leitura.

Sendo assim, nesse texto destacamos os resultados da pesquisa "Retratos da leitura no Brasil de 2016" a fim de levantar algumas problemáticas a respeito de como a dinâmica socioespacial pode interferir nas práticas de leitura.

2. O QUE É SER JOVEM

A juventude tem-se transformado no correr dos anos. Desde os anos 1950 se observam mudanças de comportamento e atitude dos jovens na História do Brasil. Carmo (2000) considera as seguintes fases da juventude na História: durante os anos 1950 vive-se os anos dourados; já na década de 1960 vivencia-se os anos rebeldes, surgindo nessa década a tropicália com o lema de dizer não ao não e a revolta estudantil; por conta das grandes transformações no movimento político brasileiro, os anos de 1970 são marcados pela luta armada e a ressaca e ao inconformismo; já nos idos de 1980, o *rock* balança a MPB e ganha força como um estilo de música mais agressivo e envolvente; a década de 1990 marca a luta dos jovens e suas atitudes políticas ganham mais visibilidade que vão além dos caras pintadas durante *impeachment* do governo Collor. É nessa década que surgem novos sons que vêm da periferia: o *funk* e o *rap*.

Durante todos esses anos os jovens eram contestadores tanto da sua condição de ser jovem quanto dos movimentos políticos existentes em cada época. Em todos os tempos a juventude era vista como problemática e rebelde. Mas essa rebeldia faz parte do processo de construção do seu próprio eu. É durante a adolescência e juventude que é construída a personalidade de cada um. Entretanto, essa construção não é fácil, pois muitas vezes as visões de mundo dos jovens em determinado período histórico se contrapõem ao pensamento dos adultos de então.

Os jovens são personagens criativos e essa criatividade reflete no seu modo de vestir, nas músicas, amizades e no seu dia-a-dia. O que torna o jovem tão criativo é justamente sua coragem

[2] Disponível em https://nacoesunidas.org/adolescentes-e-jovens-sao-28-da-populacao-mundial-onu-pede-mais-investimentos/ (consultado em 04 de outubro de 2018).

em correr risco e sua curiosidade. Por isso é que o risco das drogas e do trânsito são latentes nessa idade.

Para Libâneo (2004), a juventude é uma construção social que se altera em diferentes épocas. A juventude da atualidade se mostra diversificada justamente por conta de um contexto social repleto de transformações, principalmente no que diz respeito ao acesso à informação. Grande parcela[3] da juventude não é mais presa a um conhecimento dado e gerado somente pela escola e pelos pais. Hoje em dia, com o acesso à Internet, parte desses jovens buscam informações e conhecem pessoas por meio da rede. Esse comportamento transforma as relações vivenciadas pela juventude e o impulsiona a diversificar suas identidades sociais.

A todo momento o jovem busca seu "Lugar", onde sua existência tenha sentido e onde ele possa estabelecer relações de aproximação e de identificação. Assim, na maioria das vezes, formam-se grupos ou tribos (Maffesoli, 2006), que comungam de uma ideia comum, que se reúnem e convivem, seja no espaço físico ou nas redes sociais da Internet.

Assim, eles em cada época estão em busca de sua identidade, entendendo que esta é construída por processos de identificação conforme pontua Hall (2001) e em cada momento histórico da vida da juventude as transformações socioespaciais têm influência no comportamento deles.

Num contexto rural, o modo de vida da juventude não é tão diferente do jovem que vive na metrópole ou tem acesso a um aparato de elementos resultado do processo de globalização. Isso porque, em muitos casos, mesmo o jovem que vive em ambiente rural ou na periferia pode ter acesso a uma infinidade de objetos, como a Internet por exemplo e a televisão a cabo, que são elementos característicos da globalização e da metrópole. Porém, há espaços, principalmente em nosso contexto brasileiro, em que não há acesso a todas essas facilidades.

Nesse sentido, é importante que discutamos o conceito de lugar e metrópole de forma a ficar mais claro como se dá a vivência e a relação do jovem na metrópole para em seguida discutir as questões que envolvem as práticas de leitura e sua relação com a metrópole.

2.1. Lugar e metrópole: onde está a juventude?

O espaço geográfico é marcado por uma enormidade de elementos sociais que dão características particulares aos lugares. As metrópoles, como um espaço específico formado por um ajuntamento de lugares, adquirem nuances – tanto as pequenas, quanto às médias e grandes – que as tornam espaços segregados, com diversas divisões sociais e, consequentemente, espaciais. Entretanto, são múltiplas as faces responsáveis por propiciar espacialidades segregadoras. Entre elas, as mais significativas são a estratificação da sociedade em classes sociais, em que cada classe ou grupo identitário, dentro dos espaços urbanos, têm acessos distintos aos equipamentos urbanos e aos espaços públicos nas cidades.

A metrópole contemporânea reúne uma série de acontecimentos e relações sociais que a transforma em uma "expressão da complexidade espacial" (Chaveiro & Pelá, 2012, p. 73). Toda essa complexidade envolve os aspectos econômicos, sociais, identitários e até de transformação do meio ambiente natural. Essa metrópole é resultado do capitalismo globalitário (Chaveiro & Pelá, 2012). Esse, por sua vez, transforma as relações sociais e abre um leque extenso de oportunidades identitárias e de convivência com outros.

Entretanto, convém destacar que, segundo Corrêa (1994, p. 24), há dois pontos de diferenciação com relação às transformações ocorridas na metrópole. Para o autor, uma delas diz respeito ao tamanho da metrópole. Muitas transformações são condicionadas ao seu tamanho demográfico. Em segundo lugar, destacam-se as singularidades vinculadas ao espaço metropolitano, à História urbana e regional e ao processo de inserção da metrópole na divisão territorial do trabalho em escala nacional e internacional.

Assim, entendemos que as dinâmicas percebidas no espaço metropolitano, hoje, estão realmente ligadas a esses dois pontos destacados pelo autor acima citado. Quando se analisa a questão da juventude, seu lugar e suas leituras, a própria pesquisa "Retratos da Leitura" (2016) mostrará diferenciações entre regiões e Estados brasileiros ligados tanto no que diz respeito ao seu tamanho e demografia, quanto também às suas singularidades histórica e urbana.

Para Carlos (2007, p. 18), a "metrópole não é 'lugar', pois ela só pode ser vivida parcialmente". A metrópole, na visão da autora, é um espaço de circulação onde não se criam vínculos característicos daquilo que chamamos de lugar.

[3] Tentamos deixar claro nesse texto com essa afirmação que o acesso às tecnologias da informação ainda não são para todos.

A metrópole e as regiões metropolitanas são espaços onde as coisas acontecem: melhores hospitais, faculdades, hipermercados, *shoppings centers*, música eletrônica, *shows*, trânsito tumultuado, poluição, violência e outros tantos acontecimentos que caracterizam sua existência.

A mobilidade possível pelos meios de transporte e até mesmo a Internet, permite que estejamos nesses mil lugares. Assim, fica a questão: como o jovem pode encontrar o seu lugar num lugar de mil lugares?

Talvez essa questão não possa ter uma resposta objetiva e direta, mas várias respostas ou nenhuma resposta clara. Ela está ligada ao conceito que podemos dar ao lugar.

O conceito de lugar é bastante abordado pelos geógrafos de uma forma geral. Percebemos que esses conceitos convergem para o entendimento de que o lugar é o espaço mais íntimo do indivíduo. O lugar não precisa ser físico para ter esse sentido. Trata-se, assim, de um sentimento subjetivo de pertencimento. Assim, para Holzer (1999), o lugar é a base fundamental para a existência humana. É nele que a dinâmica da existência é possível.

Para Tuan (1983), o lugar é o espaço de reconhecimento e dotado de valor, valor esse atribuído pelos sujeitos que fazem parte dele atribuindo-lhe significados e os ressignificando:

> Espaço e lugar são termos familiares que indicam experiências comuns. Vivemos no espaço. Não há lugar para outro edifício no lote. As grandes planícies dão a sensação de espaciosidade. O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Não há lugar como o lar. O que é lar? É a velha casa, o velho bairro, a velha cidade ou a pátria (...). (1983, p. 3)

Já Relph (citado por Holzer, 1999), dirá que o lugar é o centro onde são experimentados os eventos mais significativos de nossa existência. Trata-se, então, de uma construção histórica.

O geógrafo Milton Santos (2002, p. 251), ao falar do lugar e do cotidiano, comenta que:

> Na verdade, a globalização faz também redescobrir a corporeidade. O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a freqüência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e coisas distantes, revelam por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender (...).

Podemos perceber que esses mil lugares, de certa forma, são contemplados por essas definições de lugar proposta pelos autores citados. A diferença é que como a oferta de lugares é grande, esses se tornam efêmeros, principalmente para os jovens que buscam, cada vez mais, outras descobertas.

A identidade, identidades ou papéis assumidos pela juventude na atualidade podem estar ligados ao lugar de convivência desses jovens, pois é nesses lugares, subjetivos ou objetivos, que se adquirem atributos culturais. Essa afirmação é possível a partir da visão apresentada por Castells (1999, p. 22):

> No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver múltiplas.

O que se percebe a partir da leitura do autor citado é a presença dos mil lugares na formação dessas identidades múltiplas. Assim, a dinâmica da metrópole pode ser considerada como um dos principais fatores dessa fragmentação identitária ou até de troca de identidades.

Outro fator que tem influenciado na construção das identidades são as mídias sociais (Santos, 2007). Entretanto, observamos que as mídias sociais são reflexos da metrópole, pois as trocas de mensagens sempre envolvem o cotidiano dos sujeitos na metrópole. Nessas mídias sociais as discussões giram em torno dos acontecimentos e da convivência fora dela. Fala-se em festas que aconteceram ou que acontecerão, idas a *shoppings* centers, *happy hour* em barzinhos, problemas de trânsito, leituras praticadas, comercializam-se produtos, religião, política e, por fim, compartilham-se frases e figuras que expressam uma linha de pensamento sobre alguma questão ou até mesmo piadas.

A partir desses compartilhamentos e conversas, os sujeitos expressam opiniões. Essas, por sua vez, são curtidas, comentadas ou compartilhadas por aqueles que se identificam com o que foi exposto, promovendo uma interação entre os sujeitos. Essa interação contribui para a formação das identidades (Hall, 2001). Essa discussão sobre as interações promovidas pelas

mídias sociais nos leva a criar o pressuposto de que elas *sintetizam a metrópole* em todos os sentidos. Nelas, o jovem pode estar nos mil lugares da metrópole.

Tem-se afirmado muito nas leituras sobre a pós-modernidade que a Internet tem criado novas formas de sociabilidade e que encontros em praças ou convivência presencial estão em declínio. Ora, quando *passeamos* pelas mídias sociais vemos muito mais comentários de uma dinâmica de convivência, seja ela familiar ou de grupos de amigos que acontecem fora da Internet. As mídias, muitas vezes, servem para marcar encontros ou mostrar que se foi a algum lugar. Por isso, os jovens se identificam com a Internet e com as mídias sociais. Lá, eles encontram seu lugar e seu espaço de pertencimento, onde, inclusive, pode-se ler e falar de leituras.

Vimos que o conceito de lugar está bastante ligado ao sentimento de pertencimento. Geralmente se pertence a alguma coisa que é íntima do sujeito e não dá para ser íntimo de muita coisa ao mesmo tempo. Ao contrário, a característica da metrópole é de ser muita coisa: muitos lugares, muitas identidades, muita informação. Espaço de fluidez, um não lugar, conforme pontuou Carlos (2007).

No meio, ou centro, dessa discussão está a juventude, ou seja, um conjunto de sujeitos em fase de aprendizado e de construção de suas identidades. E todas essas transformações dependem das relações socioespaciais estabelecidas pelos jovens. Nessas relações temos um elemento muito importante: as práticas de leitura. A cultura escrita é um dos elementos dessa relação que contribui para a formação da juventude, pois é por meio dela que o aprendizado é possível.

Assim, torna-se necessário discutir as práticas de leitura relacionando-as ao lugar e à metrópole. Para isso, partimos da principal pesquisa sobre leitura no Brasil, já que, apesar de ser uma pesquisa quantitativa, podemos, a partir dela, levantar alguns aspectos qualitativos ao analisar o mapa de seus resultados.

3. JUVENTUDE, METRÓPOLE E LEITURA: A PESQUISA RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL

A leitura, em nossa contemporaneidade, sempre foi vista como um instrumento de acesso a informação, ao conhecimento e ao aprendizado. É a partir das práticas de leitura que os sujeitos se tornam esclarecidos para que possam, inclusive, refletir criticamente na sociedade.

A formação de leitores deveria iniciar em casa, sendo os pais ou responsáveis os primeiros a mediarem tais práticas em casa. No entanto, isso nem sempre é possível no Brasil, pois o acesso à leitura, em especial de livros, é ainda precário. Mesmo que falemos de acesso ao escrito por meio da internet, convém destacar haver sempre um custo para esse uso já que nem sempre e nem todos têm acesso a tal tecnologia.

Além do problema relacionado ao acesso, temos também outro fator dificultante: as práticas de leitura: o conceito de leitura e de leitor presente no discurso, tanto do corpo docente das escolas e universidades quanto dos críticos de leitura (Santos, 2014). Para Santos (2014), esse conceito está ligado a uma suposta “qualidade” do objeto escrito, sendo que, provavelmente, será dado como leitor aquele que lê os grandes clássicos. Já quem lê gibis, livros de bolso, esses são não-leitores (Chartier, 1999).

Entretanto, autores como Goulemot (2011), Dumont (2011) e Abreu (2001) deixam claro que para ser válida, a leitura precisa produzir sentido, independentemente do tipo de leitura praticada pelo sujeito. Os autores então, assim como Chartier (1999), defendem a liberdade do leitor, pois ao deixá-lo livre para escolher e interpretar, novos horizontes de leitura são então criados.

Em toda essa discussão de leitura e não-leitura, um grupo de sujeitos é levado a julgamento: os jovens. Esses são logo denunciados pela suposta ausência de práticas de leitura mesmo lendo outros textos diferentes do livro ou de determinado livro proposto pelo cânone escolar. Nesse estudo, não julgamos ou criamos uma escala quantitativa das leituras realizadas ou não pelos jovens e sim demonstramos haver uma certa incoerência em conceituar leitor e leitura, bem como demonstrar que a não prática se deve mais a questão da dificuldade do acesso do que o gosto ou não gosto propriamente dito.

É importante destacar para se discutir a temática juventude, metrópole e leitura, a última pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” realizada em 2016. A pesquisa mostra um mapa que tenta refletir a realidade das práticas de leitura pelos brasileiros.

Os dados mostram que há pontos importantes, os quais nos ajudam a entender a questão das práticas de leitura. Apesar da pesquisa ter como escala o Brasil, podemos pressupor que seus resultados refletem as diferenças entre quem mora no interior e na metrópole. Da mesma forma, as práticas de leitura, como mostra a pesquisa, está também ligada ao poder aquisitivo e ao grau de escolaridade dos entrevistados.

Como ponto negativo da pesquisa "Retratos da leitura no Brasil", podemos destacar a primeira questão que define quem é ou não leitor. Pela pesquisa, é considerado leitor aquele que leu todo ou parte de um livro nos últimos 3 meses. Essa definição de leitor foi criticada por Chartier (2012) em entrevista concedida no Brasil no ano de 2012[4]. Para ele, não se pode, na atualidade, considerar como leitor apenas aquele que lê o livro, ainda mais com o advento da Internet. Ao considerar o livro como único instrumento de leitura podemos incorrer no que Abreu (2000) considera como preconceitos de leitura, ainda mais que a própria pesquisa revela que os entrevistados citam como preferências de leitura revistas e jornais em primeiro lugar e outras leituras como a Internet.

Entretanto, na pesquisa percebemos que práticas de leitura, além do objeto livro, são citadas e importantes para refletirmos como essas outras práticas podem interferir ou não nos resultados apresentados e até contestá-los. Um dos exemplos de práticas de leitura que deve ser levado em consideração é o próprio espaço virtual. Nesse espaço, a juventude cria seus lugares, onde as práticas de leitura acontecem.

A pesquisa mostra que o acesso à Internet é maior entre os jovens, já que na escala há uma porcentagem maior de jovens leitores do que não leitores, diferindo das outras faixas etárias. Percebe-se que quanto maior o grau de escolaridade de jovem, maior é o percentual de sujeitos declarados leitores.

Há questionamentos em torno das práticas de leitura realizadas na Internet, vista como leitura fragmentada e sem aprofundamento. Entretanto, se refletirmos sobre a dinâmica da metrópole, vamos perceber que o ambiente virtual é reflexo da metrópole, também fragmentada por conta de todos aqueles elementos que a caracterizam e que já citámos em tópico anterior.

> Como uma espécie de combustão de realidades, é próprio da metrópole transformar-se num lugar de mil lugares, constituídos por uma sociodiversidade mediante a qual se captam ações de classes sociais, diversas territorialidades, identidades fragmentadas de juventude, bem como grupos que convergem em função de componentes cultuais etc. (Chaveiro & Pelá, 2012, p. 73)

Apesar da fragmentação presente na metrópole, a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" mostra, proporcionalmente, uma população de leitores maior do que de não leitores para aqueles que moram na capital.

A pesquisa não analisa qualitativamente o porque desse resultado. Entretanto, podemos pressupor que é nas capitais que se tem mais acesso a livrarias e bibliotecas. É nas capitais que o acesso à Internet é mais frequente, principalmente por conta de espaços públicos onde se pode acessar de forma gratuita.

Outro detalhe que chama atenção deve-se ao fato de quanto mais populoso o município, há, proporcionalmente, mais leitores. Esse resultado, pressupomos igualmente, está ligado ao acesso a bibliotecas e livrarias.

É importante destacar, nessa análise da pesquisa "Retratos" feita até agora, que a dinâmica do espaço tem muita influência na formação de leitores. Conforme o espaço é territorializado e nele são construídos lugares propícios a práticas de leitura, mais leitores são formados. Esses lugares devem ser espaços de pertencimento.

> o que nos remeteria a discussão do bairro como o espaço imediato da vida das relações cotidianas mais finas — as relações de vizinhança, o ir às compras, o caminhar, o encontro dos conhecidos, o jogo de bola, as brincadeiras, o percurso reconhecido de uma prática vivida/reconhecida em pequenos atos corriqueiros, e aparentemente sem sentido que criam laços profundos de identidade, habitante-habitante, habitante-lugar. (Carlos, 2007, p. 18)

Os espaços de pertencimento criados dentro de uma metrópole devem ser aqueles que fazem parte do cotidiano das pessoas. Nossas experiências têm mostrado, assim como a própria pesquisa citada, que bibliotecas, livrarias, estantes de livros, jornais, revistas e Internet em

[4] Ressalta-se que ele se referia na ocasião da mesma pesquisa retratos da leitura publicada em 2011. Entretanto, o conceito de leitura em 2016 continuou o mesmo.

espaços como terminais de ônibus, aeroportos, próximo a estação de metrô, periferias, ou seja, em espaços formais[5] ou informais de leitura, tem grande poder de atrair o público por estar justamente do seu espaço de pertencimento, do seu "lugar". A residência é o lugar que aparece em primeiro lugar. E como a leitura, conforme a pesquisa revelou, está associada ao poder aquisitivo e ao grau de escolaridade, a principal forma de aquisição de livros é a compra, o que não é possível a todos.

Mesmo que a pesquisa esteja considerando somente o livro como definição para leitor, percebemos que o acesso a outras leituras se dão via pagamento. No caso da Internet, é preciso ter o computador e pagar pelo acesso. Nessa perspectiva, percebemos que a construção do leitor ou o gosto da leitura está ligada ao acesso às leituras. Acusa-se o jovem ou o cidadão de uma maneira geral de não gostar da leitura, mas como gostar de algo que não se tem acesso?

Se analisarmos as tendências sobre as práticas de leitura levantadas pela pesquisa vamos perceber, com relação a juventude, que essa faixa etária é responsável pelo maior acesso à Internet na atualidade. Dessa forma, vale a pena analisar as leituras praticadas nesse ambiente e tentar perceber que outras leituras são feitas fora do espaço virtual e qual é o lugar na metrópole das práticas e tipos de leitura.

Diniz (2017) realizou uma pesquisa sobre as evidências de leitura por jovens universitários do Instituto Federal Goiano, Goiás, Brasil, praticados em mídias sociais. A pesquisa demonstrou que mídias sociais influenciam as leituras dos discentes, porém ainda existe um movimento tímido porém positivo. Segundo ele, os professores e demais servidores da instituição devem participar efetivamente desses ambientes, aliando as mídias sociais ao contexto acadêmico, proporcionando, portanto, novas perspectivas de ensino-aprendizagem, ou sejas, leituras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse texto foi de realizar uma reflexão em torno das práticas de leitura realizadas por jovens a partir da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", edição de 2016. Nesse sentido, percebemos, apesar do aspecto um pouco pessimista da pesquisa, que há interesse da juventude por leitura. Talvez não dessa leitura apresentada no conceito de leitor adotado pela pesquisa, mas de uma leitura mais plural de outros tipos de textos que não sejam livros.

Para tanto, partimos em busca de um conceito de juventude apesar de entendermos ser importante ressaltar a necessidade de aprofundamento do conceito de juventude na atualidade, para além do que é proposto pela Organização Mundial de Saúde. Podemos até ter como referência a faixa etária estabelecida (entre 15 e 24 anos), mas é preciso conhecer melhor esse jovem, seu cotidiano e a forma como ele constrói sua identidade.

Hoje em dia, com a complexidade da metrópole, principalmente por conta da globalização, formaram-se mil lugares conforme analisamos em tópico anterior. Essa complexidade interfere na formação e nas relações socioespaciais da juventude.

Quando analisamos a questão das práticas de leitura, juventude e metrópole e recorremos à pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" conseguimos fortalecer alguns pressupostos, principalmente o de que as práticas de leitura estão bastante ligadas a uma dinâmica socioespacial da metrópole, podendo essa dinâmica interferir nas práticas de leitura de forma negativa ou positiva.

Nesse sentido, podemos pressupor de que há práticas de leitura entre os jovens. Não práticas associadas com o conceito de leitura dado pela pesquisa "Retratos", e muito menos pelos cânones escolares, mas leituras que são práticas em espaços de pertencimento nos lugares frequentados pela juventude. Esses lugares podem ser espaços formais ou informais.

REFERÊNCIAS

Abreu, M. (2001). Preconceitos em leitura. In M. Marinho (Org.) *Ler e navegar*: *espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras.

Almeida, M. G. (2012). *Identidade, território e territorialidades.* 13-24 de ago de 2012. Notas de Aula.

[5] Chamamos de espaços formais de leitura: bibliotecas, livrarias, escolas. Os espaços informais são as praças, ônibus, pontos de ônibus, etc.

Carlos, A.F.A (2007). *O Lugar no/do Mundo*. São Paulo: Hucitec.

Carmo, P. S. (2000). *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. São Paulo: Senac.

Castells, M. (1999). Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In M. Castells, *O poder da identidade* (pp. 21-43). São Paulo: Paz e Terra..

Chartier, R. (1999). *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. UNESP.

Chartier, R. (2012). *Hábito de ler está além dos livros, diz um dos maiores especialistas em leitura do mundo*. Disponível em: http://www.estadao.com.br/noticias/vidae%2c-habito-de-ler-esta-alem-dos-livros-diz-um-dos-maiores-especialistas-em-leitura-do-mundo%2c891006%2c0.htm. Acesso em: 21 de setembro de 2012. Entrevista concedida a Agência Brasil em 24 de junho de 2012.

Chaveiro, E. F., & Pelá, M. C. H. (2012). Práticas espaciais na metrópole contemporânea: norma e vida em contraponto. In M. M. G. Almeida, K. A. Teixeira,& T. A. Arrais (Orgs.), *Metrópole: teoria e pesquisa sobre a dinâmica metropolitana* (pp. 73-84). Goiânia: Cânone Editorial..

Corrêa, R. L. (1994). O espaço metropolitano e sua dinâmica. *Anu. Inst. Geocienc* [online], 17, 24-29.

Diniz, J. P. A. (2017). *Práticas de leitura nas mídias sociais*: *evidências de leitura dos graduandos do IF Goiano – Campus Urutaí*. Dissertação – Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, UFG, Goiânia.

Dumont, L. M. M. (2000). Lazer, leitura de romances e imaginário. *Perspect. Ciênc. Inf., 1*(5), 117-123. Consultado em junho, 2018, em http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/131/315.

Goulemot, J. M. (2011). Da leitura como produção de sentidos. In R. Chartier (Org.), *Práticas da leitura* (5.ª ed.) (pp. 107-116). São Paulo: Estação Liberdade.

Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade* (5..ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Holzer, W. (1999). O lugar na geografia humanista. *Território, 4*(7), 67-78.

Libâneo, J. B (2004). *Jovens em tempos de pós-modernidade: considerações socioculturais e pastorais*. São Paulo: Edições Loyola.

Maffesoli, M. (2006). *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*(4.ª ed.*). Rio de Janeiro: Forense Universitária.*

Retratos da leitura no Brasil. (2016).São Paulo: Instituto Pró-Livro. Consultado em maio, 2018, em http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb.

Santos, A. (2014). *Juventude da UFG*: *trajetórias socioespaciais e práticas de leitura*. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Consultado em dezembro, 2017, em https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5358.

Santos, A. P. (2007). *Comunidades gays do ORKUT: encontros, confrontos e* (re)construção *das identidades*. Dissertação de mestrado – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Santos, M. (2002). O lugar e o cotidiano. In M. Santos*. Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: USP.

Tuan, Yi-Fu (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL.

20. LITERACIA MEDIÁTICA E INCLUSÃO DIGITAL

032. ESTUDANDO NA ERA DIGITAL[1]

Ana Rita Silva Almeida[1], Romilson Lopes Sampaio[2]

[1]Instituto Federal da Bahia (BRASIL), ana.chiara@ifba.edu.br
[2]Instituto Federal da Bahia (BRASIL), romilson@ifba.edu.br

Resumo

Na sociedade contemporânea, a crescente inserção de tecnologias digitais no cotidiano tem modificado as formas de interação e convívio de crianças e jovens com o seu entorno. Esse fenômeno tem chamado a atenção de muitos estudiosos e isso pode ser notado pela diversidade de pesquisas que se ocupam da relação entre Tecnologia e Educação. Muitos desses estudos discutem a integração dos recursos tecnológicos na dinâmica escolar; a formação de professores para lidar com a linguagem digital na escola. Outros trabalhos, com uma visão crítica sob os desafios da era digital, chamam a atenção para a importância da proximidade dialogal eu-outro nas interações sociais. Nesse sentido, é necessário refletir sobre os tempos e espaços, bem como sobre as diferentes ferramentas e linguagens que, no contexto atual, medeiam o conhecimento das crianças e dos jovens. O presente trabalho buscou entender e analisar os novos modos de relação de crianças e jovens com o conhecimento em plena era digital. Para isso, buscou-se escutar estes sujeitos sobre o tempo, o espaço e o uso das tecnologias durante o seu processo de estudo. A abordagem metodológica utilizada é de cunho quantitativo equalitativo e os dados foram coletados através de um questionário, que continha questões abertas e fechadas. O instrumento foi aplicado a 181 participantes de uma escola pública. Os dados foram tabulados e representados em forma de gráficos e tabelas, buscando evidenciar a percepção dos participantes sobre o tempo e o espaço que as tecnologias ocupam no seu processo de estudo.

Palavras-chave: espaço, tempo, tecnologias digitais.

Abstract

In contemporary society, the increasing insertion of digital technologies in everyday life has modified the forms of interaction and conviviality of children and young people with their environment. This phenomenon has attracted the attention of many scholars and this can be noticed by the diversity of research that deals with the relationship between Technology and Education. Many of these studies discuss the integration of technological resources into school dynamics; the training of teachers to deal with the digital language in school. Other works, with a critical view under the challenges of the digital age, draw attention to the importance of the dialogical proximity between myself and others in social interactions. In this sense, it is necessary to reflect on the times and spaces, as well as the different tools and languages that, in the current context, measure the knowledge of children and young people. The present work sought to understand and analyze the new ways of relating children and young people with knowledge in the digital era. In order to do so, we sought to listen to these subjects about time, space and the use of technologies during their study process. The methodological approach used was quantitative and qualitative and the data were collected through a questionnaire, which contained open and closed questions. The instrument was applied to 181 participants of a public school. The data were tabulated and represented in the form of graphs and tables, seeking to evidence the participants perception of the time and space that the technologies occupy in their study process.

Keywords: space, time, digital technologies.

[1] Este trabalho conta com o apoio do Instituto Federal da Bahia, Brasil.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a crescente inserção de tecnologias digitais no cotidiano tem modificado as formas de interação e convívio de crianças e jovens com o seu entorno. Esse fenômeno tem chamado a atenção de muitos estudiosos e isso pode ser notado pela diversidade de pesquisas (Haetinger et al., 2006; Moran, 2007; Silveira et al., 2006; Valente, 1999) que se ocupam da relação entre Tecnologia e Educação

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação não é recente e, no Brasil, as primeiras iniciativas surgem a partir da década de 70 do século XX, dentre as quais destacamos o seminário intensivo sobre o uso de computadores no ensino de Física, que foi realizado no ano de 1971, na Universidade Federal de São Carlos. Também em 1971 ocorreu a Primeira Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior (I CONTECE), no Rio de Janeiro. Nesta conferência,

> educadores presentes fizeram comunicações sobre o uso de diversas tecnologias educacionais, dentre elas o ensino auxiliado por computador, na modalidade CAI, demonstrando, inclusive, como poderiam se comunicar, diretamente do Rio de Janeiro, com um computador no *campus* da Universidade de São Paulo. (Moraes, 1993, p. 17)

Em 1973, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi utilizado um *software* de simulação no ensino de Química. Em 1975 são lançadas as primeiras sementes do uso do Logo[2] na educação, a partir da visita do seu criador, Seymour Papert, ao Brasil. A partir dessa época são iniciados os primeiros trabalhos com o uso de Logo com crianças, dentre eles destacamos os trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia da UFRGS, que de acordo com Moraes (1993),

> foram desenvolvidos, prioritariamente, com crianças da escola pública que apresentavam dificuldades de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, onde se procurava conhecer e compreender o raciocínio lógico-matemático destas crianças e as possibilidades de intervenção, utilizando uma metodologia de pesquisa que integrava o método clínico piagetiano, como forma de promover a aprendizagem autônoma dessas crianças (p. 19).

Todas essas iniciativas "despertaram o interesse do governo e de pesquisadores das universidades na implantação de programas educacionais baseados no uso da informática" (Valente, 1999, p. 7). Esse interesse culminou na realização de dois eventos que são considerados marcos para o uso da informática na educação em nosso país: o I Seminário Nacional de Informática na Educação ocorrido em agosto de 1982 em Brasília e no ano seguinte o II Seminário Nacional de Informática na Educação, que ocorreu na Universidade Federal da Bahia. Esses dois eventos foram patrocinados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria Especial de Informática (SEI) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

A importância das TDIC na educação tem tido um lugar de destaque nos documentos oficiais do governo brasileiro, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010) que, em seu Art. 13.º, § 3.º, inciso VII, estimula o uso de recursos tecnológicos no cotidiano escolar e ressalta a necessidade dos professores se apropriarem da linguagem digital. Ainda nesse mesmo documento, o Art. 14.º, § 3.º discorre sobre a necessidade dos conhecimentos existentes na base nacional comum da educação básica e na parte diversificada não serem pensados separadamente e permitirem que as "tecnologias da informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio".

Segundo Moran (2007), nesta era digital é necessário refletir sobre os tempos e espaços de aprendizagem e a escola, especificamente, repensar seus currículos, metodologias, práticas pedagógicas e avaliação para responder melhor às necessidades dos estudantes. Continua o autor, é inegável que o digital é um espaço que acelera e torna fascinante o aprender. Portanto, é necessário refletir sobre o ensino que não pode se limitar à transmissão, mas constituir-se em um processo criativo que articula ação-reflexão-ação no qual os estudantes são estimulados a interagirem entre si, a trabalharem de forma colaborativa, dando-se ênfase à coautoria na aprendizagem.

[2] O Logo é uma linguagem de programação e foi criada em 1976 por Papert.

Vale ressaltar, aqui, que a tecnologia digital é um aparato cada vez mais relevante ao ensino, pois é capaz de tornar conteúdos abstratos em reais, permitindo a interação com experimentos e a construção e reconstrução de conceitos a partir de uma realidade virtual (Almeida et al., 2010).

O uso cada vez mais acentuado das tecnologias digitais, com ênfase no computador e celular conectados à internet, proporcionou a criação de novas formas de comunicação e de relacionamento entre pares. Nessa atual configuração, as categorias de tempo e espaço estão sendo redimensionadas, pois as pessoas têm agora a possibilidade de interagir, de trocar informações e de produzir coletivamente, independentemente de onde elas estejam. Essa nova realidade, caracterizada por tempo e espaços próprios, tem interferido na forma e no tipo de interação que se estabelece entre as pessoas.

Nos espaços de convívio – seja a escola ou a família –, o adolescente confronta com novas experiências e "visões" de mundo, constrói novos quadros de referências e paradigmas permeados de novos sentidos. As conversas de grupos constituem espaços intersubjetivos criativos que possibilitam a construção de si, vinculado, por sua vez, às práticas sociais e culturais dos grupos que dão sentido à sua vida. A escola diferente da família, segundo Wallon (1994), em sua dimensão concreta, é um meio constituído de vários grupos representados por um conjunto de espaços onde se constroem aprendizagens, relações entre grupos, ações e saberes. Um território portador de sentidos com lugares de convívio que alimentam o sentimento de identidade do estudante, que ocupa diferentes papéis nos quais ora pode informar, ora trocar, ora ser acolhido.

Diante da crescente utilização das tecnologias digitais para o enfrentamento da distância e como mediadora das relações interpessoais, as formas de interação e convívio entre as pessoas tem se modificado. Todavia, é necessário atentar para a importância da proximidade dialogal eu-outro, já que as tecnologias, como adverte Arroyo (2000), pode até encurtar distâncias espacial e temporal mas não darão conta:

> da intersubjetividade, do aprendizado humano que se constrói sempre no convívio direto de pessoas, nas diferentes linguagens e ferramentas de cultura, nos gestos, nos símbolos, e nas comemorações. As tecnologias podem repetir e transmitir múltiplas linguagens, mas não os significados interpessoais e dos contextos culturais. (p. 168)

Portanto, baseado no aporte teórico acima exposto, a seguir serão apresentados os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho buscou entender e analisar, sem ignorar os paradoxos essenciais, os novos modos de relação de crianças e jovens com o conhecimento em plena era digital. Para isso, buscou-se escutar estes sujeitos sobre o tempo, o espaço e o uso das tecnologias durante o seu processo de estudo.

A amostra compreendeu um total de 181 estudantes dos cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada de uma instituição pública. A faixa etária variou entre 14 e 21 anos. Em sua maioria, os participantes da pesquisa eram do gênero masculino, pertenciam à classe média baixa, de etnia afro descente e que tiveram acesso à instituição pelo sistema de cotas. As relações dos participantes com o espaço digital se mantém na linha do saber informal, portanto é ainda subutilizado em todo o seu potencial de uso, de transformação e interferência sobre o mundo escolar, por exemplo.

Os sujeitos foram abordados pelos pesquisadores em sala de aula, com autorização prévia do professor da turma. Foi explicado o objetivo da pesquisa que estava sendo desenvolvida e solicitado que os mesmos preenchessem o questionário. Também foi informado que não havia obrigatoriedade do preenchimento, para aqueles que não o quisessem fazer.

A pesquisa apresentou um cunho quanti/qualitativo e os dados foram coletados através de um questionário, que continha questões abertas e fechadas, sendo que algumas questões fechadas davam ao respondente a possibilidade de justificar a sua resposta. Também se utilizou de questões com opções de respostas baseadas em uma escala tipo Likert, que variou em cinco níveis: concordo plenamente, concordo parcialmente, discordo parcialmente, discordo plenamente e não possuo opinião. Utilizou-se essa escala por permitir identificar o grau de concordância ou discordância dos respondentes.

Durante a construção do questionário, foi realizada uma pré-testagem com algumas crianças e jovens. Após essa etapa foram realizados ajustes no instrumento, de forma a buscar atingir os objetivos da pesquisa.

Após a coleta, os dados quantitativos foram tratados estatisticamente através de percentuais e apresentados na forma de gráficos e quadros criados com o uso do *software* Microsoft Excel. Os dados qualitativos foram tratados de forma interpretativa, sendo que a leitura e análise das respostas do questionário possibilitou o levantamento das seguintes categorias de análises: percepção dos estudantes sobre o tempo utilizado para realizarem atividades na internet; e identificação das atividades desenvolvidas no celular sem o auxílio das tecnologias digitais.

Vale destacar, que para manter o sigilo, os estudantes serão nomeados da seguinte forma: estudante 1, estudante 2, estudante 3, e assim sucessivamente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentadas as opiniões dos estudantes, relativas às questões de números 1 a 3 do questionário aplicado. Nesse bloco de questões os estudantes demonstraram o grau de concordância ou discordância, através das possibilidades descritas em uma escala de Likert. Vale ressaltar que dos 181 estudantes que responderam ao questionário, apenas 1 não respondeu a todas as questões e 4 outros não responderam à segunda questão.

No gráfico a seguir, apresenta-se o grau de concordância e discordância dos estudantes com relação à afirmativa de que o tempo utilizado com as tecnologias digitais atrapalha o desempenho escolar.

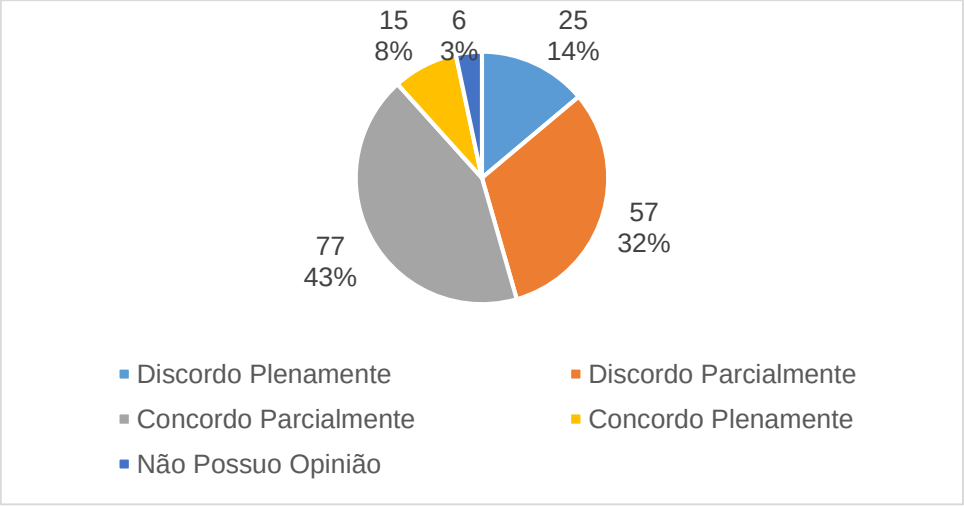


Gráfico 1. O tempo utilizado com as tecnologias digitais atrapalha o desempenho escolar

No gráfico 1 é possível verificar que existe uma divisão dos estudantes com relação à influência das TDIC sobre o seu desempenho escolar, visto que 92 sujeitos concordam com a afirmativa, o equivalente a 51% do total, enquanto 82 sujeitos discordam da afirmativa, equivalendo a 46% do total, e apenas 6 sujeitos, isto é 3%, não possuem opinião, indicando que para os estudantes pesquisados ainda não existe um consenso com relação à influência que o tempo utilizado com as tecnologias digitais exerce sobre o desempenho escolar.

O gráfico a seguir apresenta os resultados com relação ao fato de que a utilização do tempo na escola poderia ser melhor aproveitada através do uso das tecnologias digitais.

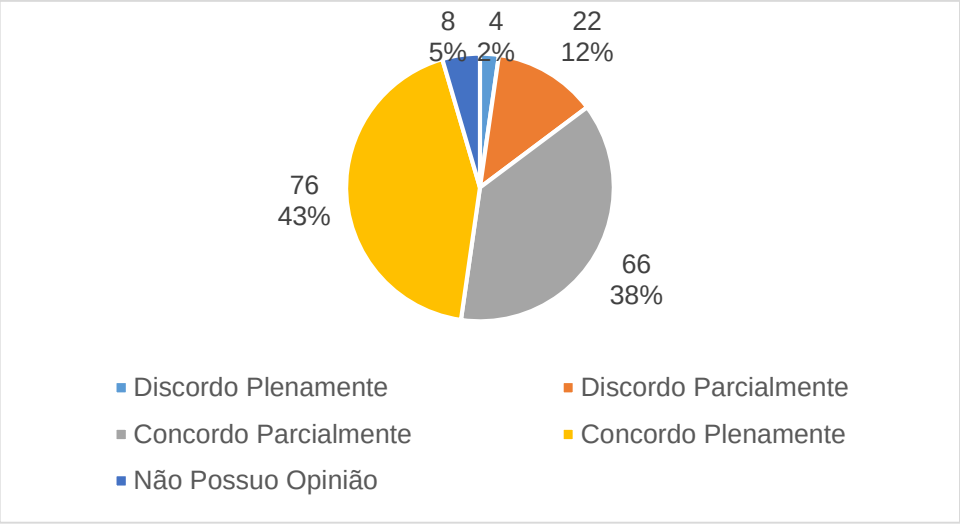


Gráfico 2. O aproveitamento do tempo escolar através do uso das tecnologias digitais

Com relação à influência das tecnologias digitais sobre o aproveitamento do tempo escolar, a maioria dos estudantes foram de acordo, ou seja, 142, equivalendo a 81% do total, enquanto 26 estudantes discordaram da afirmação, representando 14%, e apenas 8 sujeitos, isto é, 5%, disseram não possuírem opinião.

O terceiro questionamento procurou saber a opinião dos alunos sobre uma possível relação da escola do futuro com a escola digital. O gráfico 3 mostra as respostas dos sujeitos com relação a essa indagação.

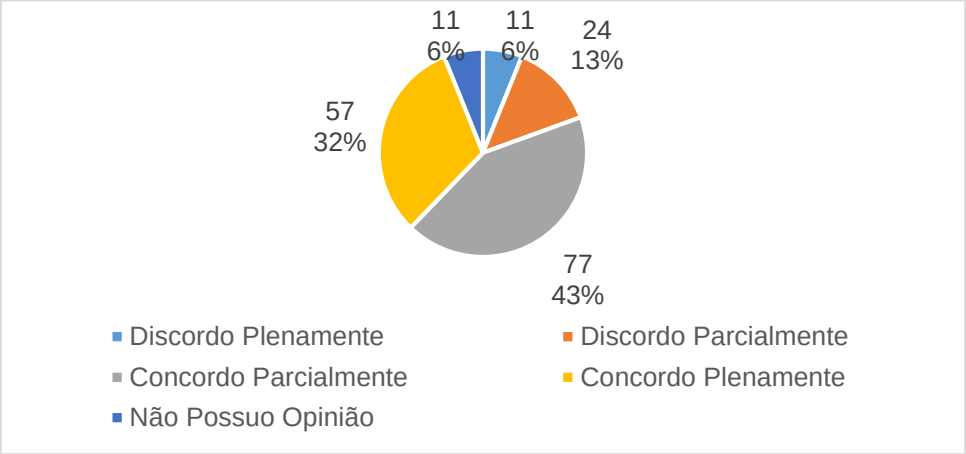


Gráfico 3. A "escola do futuro" é a "escola digital"

Pode-se verificar um alto grau de concordância, visto que 134 sujeitos, 75%, responderam que concordavam com essa afirmativa. Já 35 sujeitos, 19%, indicaram não concordar com a afirmação e apenas 11 sujeitos, 6%, não possuem opinião. Os sujeitos concordaram, na sua grande maioria, que a "escola digital" é o futuro, ou seja, a escola que almeja estar em consonância com os dias atuais, não pode prescindir das tecnologias digitais.

Nos dois gráficos seguintes é demonstrada a média de tempo diário que os estudantes utilizam para realizarem atividades na internet (gráfico 4) e as atividades que os estudantes exercem no celular sem o auxílio das tecnologias digitais (gráfico 5). É importante salientar que os dados registrados nos gráficos estão representados em horas.

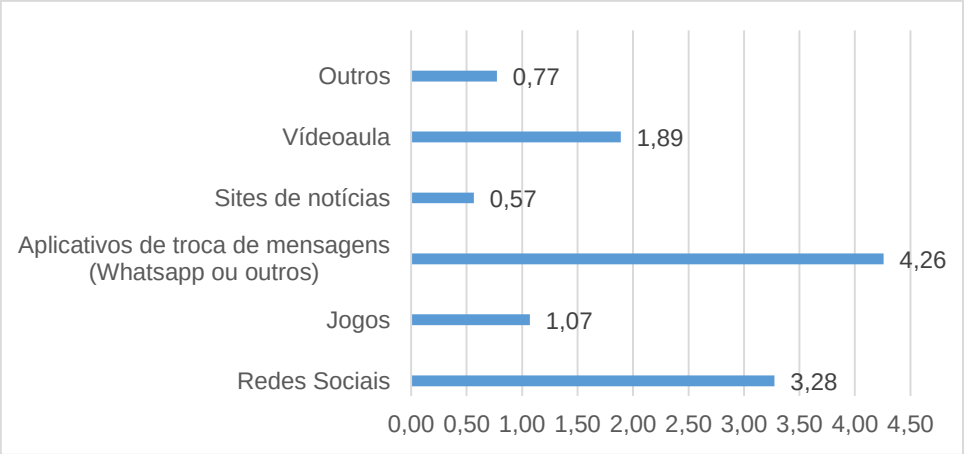


Gráfico 4. Quanto tempo do seu dia você fica, em média, na internet utilizando:

Como pode ser verificado no gráfico 4, os sujeitos indicam que, na maior parte do tempo, usam a internet para utilizar aplicativos de trocas de mensagens (4,26 horas) e redes sociais (3,28 horas). No outro extremo, durante a jornada os estudantes usam os *sites* de notícias (0,57 horas).

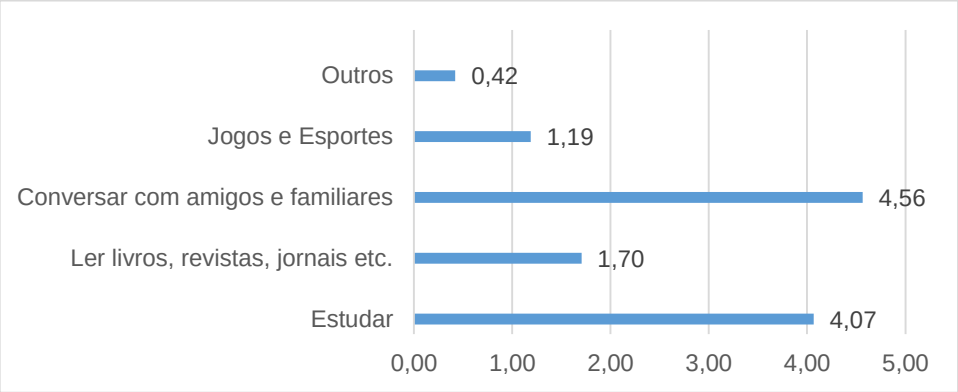


Gráfico 5. Sem o auxílio das tecnologias digitais (computador, Smartphone etc.), quanto tempo do seu dia, você dedica a:

Pode-se perceber que, no gráfico 5, quando não estão utilizando as tecnologias digitais, os sujeitos pesquisados indicaram que conversam com amigos e familiares (4,56 horas) e estudam (4,07). Essas são as atividades às quais eles dedicam a maior parte do seu tempo diário. Em contraponto, atividades como ler livros, revistas, jornais, etc. (1,70 horas) e jogos e esportes (1,19 horas) apresentam uma baixa taxa de utilização do tempo diário dos estudantes.

Com relação ao horário de estudo, foi questionado aos estudantes se eles mantêm o celular próximo a eles durante esse momento. O gráfico 6 retrata a resposta dos mesmos.

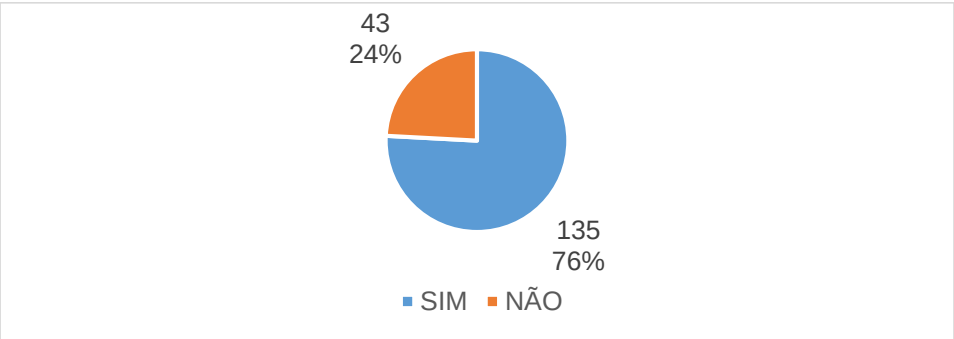


Gráfico 6. Durante o seu horário de estudo, você mantém o celular próximo?

Dos 181 sujeitos da pesquisa, apenas 178 responderam a essa questão, sendo que desses 135, 76%, declararam “sim” e 43 disseram “não”, ou seja, 24%. Percebe-se que, na grande maioria dos sujeitos, o telefone celular está sempre próximo e pronto para utilização.

As justificativas dos sujeitos que responderam positivamente a esse questionamento, na sua grande maioria, estão relacionadas à ajuda que o celular pode fornecer aos estudos quando estão próximos, conforme descritos a seguir em seus depoimentos:

> Para fazer pesquisas e auxiliar o estudo (estudante 1)
> Auxílio nos estudos e tirar dúvidas (estudante 2)
> Se tiver dúvidas posso perguntar aos amigos (estudante 3)

Apesar de a maioria dos estudantes manter o celular próximo, durante os estudos, alguns afirmaram que o celular pode atrapalhar os estudos, como pode ser visto a seguir:

> Porque ele desvia o foco dos estudos (estudante 4)
> Pois não me concentro (estudante 5)

Por fim, questionou-se aos estudantes se eles utilizavam aplicativos *off-line*. O gráfico 7 ilustra as respostas a essa pergunta.

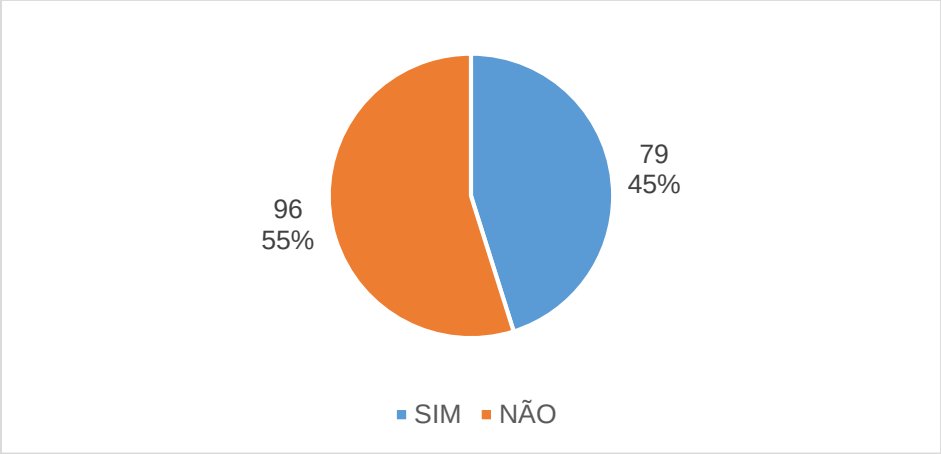


Gráfico 7. Existe algum aplicativo *off-line* que você gosta de utilizar no seu cotidiano?

Do total de 181 sujeitos, apenas 175 responderam a essa questão. Destes, 96 responderam “não” (55%) e 79 responderam “sim” (45%). Fica claro nesse gráfico que os aplicativos mais utilizados são aqueles conectados à internet.

A grande maioria dos sujeitos que respondeu “sim” a este questionamento, indicou a utilização de jogos e ouvir músicas como os principais fatores de utilização de aplicativos que “rodam” *off-line*, como pode ser visto nos depoimentos a seguir:

> Jogo e aplicativo de música. Às vezes jogo para distrair a mente, me divertir com algo que eu gosto (estudante 6)
> Uso Spotify para escutar música (estudante 7)
> Aplicativos de músicas e jogos (estudante 8)

A grande maioria dos sujeitos que não utilizavam aplicativos *off-line* não declararam o motivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelaram que as tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano dos estudantes e grande parte do tempo diário dos mesmos é gasto com a utilização dessas tecnologias. Esse aspecto, evidenciado na pesquisa, vem ao encontro dos teóricos que discutem a relação entre Tecnologia e Educação, cujos trabalhos retomam o papel da escola de hoje na transformação do saber informal digital para um conhecimento formal escolar. Afinal, as tecnologias digitais impactam a vida cotidiana dos estudantes tanto que o telefone celular, se mostra cada vez mais necessário para os estudantes e tem sido utilizado como uma ferramenta para estudar e cumprir suas atividades escolares.

Levando-se em conta os dados pesquisados, os estudantes estão cada vez mais "conectados" e os "espaços virtuais" têm sido utilizados por estes para interagir com outras pessoas, trocar informações e até mesmo para estudar. O destacado uso do celular para interação entre as pessoas vem confirmar que as formas de interação e convívio entre as pessoas tem se modificado, conforme já destacou Arroyo (2000).

Por fim, este estudo veio confirmar que as tecnologias estão cada vez mais participando do processo de estudo dos estudantes, todavia ressalta um necessário aprofundamento em estudos posteriores da relação entre o tempo e o espaço das tecnologias frente ao desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

Almeida, A. R. et al. (2010). O ensino e aprendizagem de Química na percepção dos estudantes do ensino médio. *Anais do V CONNEPI*. Maceió.

Arroyo, M. (2000). *O ofício do mestre*. Petropólis, Rio: Vozes.

Brasil. *Resolução CNE/CEB 4/2010*. Diário Oficial da união, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

Haetinger, D., Rela, E., Gelatti, L.,Konrath, M., Kist, T., Jane, M.,…Nevada, R. *(2006)* Formação de professores e práticas pedagógicas no contexto escolar das séries iniciais. *Novas Tecnologias na Educação*, *4*(2) 1-10.

Moraes, M. C. (1993) Informática educativa no Brasil: um pouco de história. *Revista Em Aberto*, *57*, 17-26; Consultado em maio, 2013, em http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/843/755

Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos*: novos desafios e como chegar lá (2.ª ed.). Campinas, SP: Papirus.

Silveira, A. M., Santos, L., Trevisan, M.C., Bisognin, E., Fagan, S., & Bisognin, V. (2006). Desenvolvimento de um objeto de aprendizagem sobre a poluição global. *Novas Tecnologias na Educação*, *4* (2), 1-8. Consultado em março, 2012, em http://seer.ufrgs.br/renote/article/download/14292/8208.

Valente, J. A. (1999). Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: Valente. J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento* (pp. 1-28). Campinas, SP:UNICAMP/NIED.

Wallon, H. (1994). *L'évolution psychologique de l'enfant* (9.ª ed.). Paris: Armand Colin.

338. A WIKIPÉDIA COMO RECURSO EDUCACIONAL ABERTO: EXEMPLO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Filomena Pestana[1], Teresa Cardoso[2]

[1]LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning (PORTUGAL), mfcoelho@lead.uab.pt
[2]Universidade Aberta, LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning (PORTUGAL), tcardoso@uab.pt

Resumo

Considerando a população adulta com baixo nível literácito, incluindo o digital, avançámos com um estudo de caso numa turma de quinze adultos a frequentar um Curso de Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal, ministrado numa Instituição Particular de Solidariedade Social do distrito de Lisboa, para analisar a possibilidade de integrar curricularmente a Wikipédia no âmbito da educação de adultos. A revisão da literatura permite identificar que esta é uma enciclopédia utilizada massivamente por estudantes em todos os níveis de ensino. Para além da sua compreensão, pretendemos dotá-los de uma leitura crítica deste fenómeno concretizando uma das competências do contexto digital. Metodologicamente, adotámos um paradigma misto onde a recolha de evidências se fundou em dois questionários e na observação participante através de grelhas de observação focada. O tratamento de dados socorreu-se da estatística descritiva e análise de conteúdo. Corroborando outros estudos, os participantes acedem à Wikipédia quando procuram informação, no entanto, neste caso, confundindo-a com a própria Iinternet. Outro aspeto a destacar é o aumento do interesse e envolvimento nas atividades realizadas por contraponto às atividades habitualmente realizadas, ou seja, sem acesso à internet e sem a utilização de artigos desta enciclopédia como recurso técnico-pedagógico. Para os participantes no nosso estudo, foi a primeira vez que frequentaram um curso com este tipo de estratégia pedagógica, tendo a maioria demonstrado interesse em continuar a usar esta enciclopédia *online*. Em suma, a utilização deste recurso educacional aberto pode e deve ser fomentada nos diferentes contextos educacionais, nomeadamente na educação de adultos.

Palavras-chave: educação de adultos em Portugal, alfabetização digital, competência digital, recursos educacionais abertos, wikipédia.

Abstract

Considering the adult population with a low level of literacy, including digitally, we have developed a case study in a group of fifteen adults attending a Literacy and Personal Development Course, taught at a Private Social Solidarity Institution in the district of Lisbon (Portugal), to analyze the possibility of integrate Wikipedia in an adult education context. The literature review allows us to identify that this is an encyclopedia widely used by students at all levels of education. In addition to their understanding, we intend to provide them with a critical reading of this phenomenon, thus enhancing one of the competences of the digital context. Methodologically, we adopted a mixed paradigm where the collection of evidence was based on two questionnaires and participant observation. Data processing relied on descriptive statistics and content analysis. Corroborating other studies, participants access Wikipedia when looking for information. However, in this case, confusing it with the Internet itself. Another aspect to emphasize is the increase of interest and involvement in those activities carried out when compared to the activities usually performed, that is, without access to the internet and without the use of articles of this encyclopedia as a technical-pedagogical resource. For the participants it was the first time they attended a course with this type of pedagogical strategy, and the majority showed interest in continuing to use this online encyclopedia. In short, the use of this open educational resource can and should be fostered in different educational contexts, including in adult education.

Keywords: adult education in Portugal, digital literacy, digital competence, open educational resources, wikipedia.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto traduz o estudo realizado e que envolveu uma turma de adultos de um Curso de Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal, ministrado durante o ano de 2016/2017, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do distrito de Lisboa.

No que respeita à organização do texto, este convoca, no âmbito dos referenciais teóricos, os conceitos de educação de adultos, escolarização e alfabetização e, num segundo ponto, conceitos essenciais atinentes ao mundo digital, nomeadamente a Wikipédia. Na parte dedicada à metodologia, explicita-se o suporte que deu lugar à recolha de evidências, cuja análise e discussão é feita depois, na parte seguinte. Após a apresentação e discussão dos dados, finalizamos com a conclusão, numa síntese do estudo e dos respetivos resultados.

2. EDUCAÇÃO DE ADULTOS, ESCOLARIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Martins, Ramalho e Costa (2000), os fenómenos da alfabetização, escolarização e literacia estão associados ao desenvolvimento económico, social e político. No entanto, estas exigências literácitas não se têm apresentado homogéneas nos diversos países. No que concerne a Portugal os números são esclarecedores, apontando sempre para uma taxa inferior devido, essencialmente, a fatores religiosos (protestantismo *versus* catolicismo) e geográficos (a sua dupla periferia). Neste contexto, só um processo estruturado e exigente poderá ser a resposta para preparar os indivíduos para viverem na aldeia global.

Quanto aos conceitos em causa, associa-se a alfabetização, uma resposta societal, a um processo voluntário, lento e menos preciso, moldado aos ritmos e costumes dos povos pré-modernos. Já a escolarização é um contacto estruturado e progressivamente mais exigente, que se associa à construção da modernidade que visa a uniformidade e se situa em torno do Estado-nação. Estas duas formas de relacionamento com a cultura escrita poderão coexistir, nomeadamente, em fases de transição. Ao conceito de escolarização está associado o conceito de literacia que se traduz, essencialmente, pela capacidade de processar informação escrita, leitura e cálculo em atividades do dia-a-dia, seja em casa, no trabalho ou em sociedade. Vieira (2008) associa ao conceito de literacia o caminho para a emancipação e, neste sentido, anexa às literacias tradicionais a literacia dos *media*, que por sua vez integram a literacia da internet. Neste âmbito, segmenta-a em acesso, compreensão e criação de conteúdos.

Outro contributo que convocamos é o de educação de adultos (EA), a partir de uma breve retrospetiva. Neste campo de ação, Rodrigues (2010) refere que das várias propostas realizadas ao longo de meio século se poderá destacar a existência do "objetivo comum de instituir mecanismos de recuperação dos adultos que no seu tempo não tinham tido oportunidade de escolarização" (p. 301). Destacamos um fator importante neste processo, a interdependência, segundo Pinto (2010), entre a educação da criança e a educação de adultos, porque depende da consciência dos pais a sua valorização perante os filhos e simultaneamente a educação das crianças faz com que os adultos se queiram promover. Nas palavras do autor, "a escolarização infantil não se pode fazer sem a simultânea campanha de alfabetização e educação dos adultos" (p. 56). Ainda neste campo de ação, e uma vez que a turma com quem trabalhámos era maioritariamente de etnia cigana, trazemos o contributo de Ares (2012) e Casa-Nova (2006) que identificam, entre outros, a resistência à escolarização desta comunidade. Concretamente Ares (2012, p. 32), num quadro estratégico nacional para a integração das comunidades ciganas, evidencia como uma das prioridades a promoção do combate à iliteracia, dado ser uma condição para a integração socioprofissional.

Retrocedendo à época da 1.ª República em Portugal, até meados da década de 60 do século XX, de acordo com Lima, Guimarães e Tuoma (2016), a EA visava unicamente reduzir o analfabetismo, sendo que só no pós-25 de abril passou a ser estruturada e a ter um caráter contínuo, porém cada vez mais reduzido à vertente escolarizada. Na atualidade, e de acordo com dados do Portugal 2020 (2017), está no terreno uma nova iniciativa, o Programa Qualifica, para concretizar os desafios assinalados no *Programa Nacional de Reformas: Mais crescimento, Melhor emprego, Melhor Qualidade*. No Programa Nacional de Reformas (2016, p. 13) pode ainda ler-se que em Portugal subsiste "o expressivo défice estrutural de qualificações na população portuguesa". O Programa Qualifica dá continuidade à anterior iniciativa, designada,

na vigência do XIX Governo Constitucional por Novas Oportunidades. Segundo dados do Portugal 2020 (2017), o Programa Qualifica, para além do reconhecimento de adquiridos experienciais ao longo da vida, encaminha obrigatoriamente os formandos para formação certificada, de acordo com as necessidades de cada um.

No contexto internacional, importa recordar o contributo que a UNESCO tem dado à EA (Brito, 2013; Hinzen, 2009; Ireland, 2014), nomeadamente através das seis conferências CONFINTEA (a partir do francês "Conference Internationale sur l'Education des Adults"), cuja crescente valorização pode ser constatada, por exemplo, pelo número de delegados e países envolvidos ao longo de seis décadas. De forma sucinta, podemos dizer que as primeiras três conferências CONFINTEA se direcionaram para a alfabetização, não deixando, contudo, de se referir, na primeira, o respeito pela garantia do conhecimento essencial em detrimento da instrução. Na segunda conferência, além de se visar contribuir de uma forma mais ampla para o aumento das qualificações profissionais, agregaram-se os valores humanos que o progresso tem de valorizar. Na terceira defendeu-se a educação permanente, que integra não só os adultos como os jovens e as crianças, ao longo de toda a vida. Na quarta CONFINTEA, o conceito de educação permanente dilui-se para dar lugar ao conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV), que integra unicamente a população adulta, registo que ainda se mantém.

No ponto seguinte o enfoque será dado no âmbito de referenciais enquadradores do mundo digital.

3. SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E EM REDE, COMPETÊNCIA DIGITAL E WIKIPÉDIA

Tanto a Sociedade da Informação como a Sociedade do Conhecimento organizam-se em Redes que, de acordo com Castells (2003, p. 497), "constituem uma nova morfologia social das nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de uma maneira substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura". Neste sentido refere-se Lévy (1999) que identifica, nas comunidades virtuais que se erguem, o potencial de inteligência coletiva.

O ser humano emergente destes ambientes transporta consigo novas características que não podem ser negligenciadas pelos diversos sistemas (Toffler & Toffler, 2007; Wesch, 2007). Assim, os ambientes digitais estão presentes em todas as áreas em que a sociedade atual se desenvolve e a educação de adultos não é exceção. É neste âmbito que convocamos as oito competências essenciais identificadas pela Comissão Europeia (2007), em especial a Competência Digital, por ser a que mais nos interessa no âmbito do estudo exploratório que efetivámos e do qual damos conta neste texto. A Competência Digital é sustentada nas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e direciona-se para a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação, em diferentes esferas do quotidiano, seja no trabalho, seja nos tempos livres e comunicação; integra o uso do computador para comunicar e participar em redes de cooperação *online*. Importa esclarecer que a competência digital aqui defendida abarca um conjunto vasto de conhecimentos de diversas aplicações informáticas, entre outros, adequada ao público-alvo e ao contexto do nosso estudo. No âmbito da literacia digital, Okada (2014, p. 55) refere que esta "é um requisito essencial para a atuação na era das redes virtuais, ambientes massivos abertos, conhecimento de acesso público, serviços e recursos para cidadãos do século XXI".

Neste âmbito, outra iniciativa que apresentamos foi aprovada em 2015 em Portugal e designa-se como Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais – ENILDE, que se direciona para a população adulta com menor qualificação académica, e profissionais, e mais idosos. A sua intervenção integra 3 eixos estratégicos: Competências Digitais; Rede TIC e Sociedade – rede para a inclusão e literacias digitais; Recursos para a inclusão e literacias digitais. Como objetivos estratégicos para o horizonte 2015-2020 apresenta os seguintes:

> Reduzir a percentagem de não utilizadores da Internet; Mobilizar uma infraestrutura operacional que permita formação presencial: espaços, equipamentos e formadores; Incentivar o desenvolvimento de materiais pedagógicos para (auto)formação; Aumentar as competências digitais da população portuguesa; Criar uma rede de intervenção *multistakeholder* (a Rede TIC e Sociedade); Incentivar a melhoria da interface entre os serviços *online* e os cidadãos (acessibilidade e usabilidade). (Fundação para a Ciência e a Tecnologia, s.d., s.p.)

Já tendo como referência a recente Iniciativa Portugal INCoDe.2030, o conceito de "Competências Digitais é assumido de forma abrangente e incluindo a noção de literacia digital (i.e., da capacidade de aceder aos meios digitais e às TIC, para compreender e avaliar criticamente conteúdos, bem como comunicar eficazmente), assim como de produção de novos conhecimentos através de atividades de investigação, desenvolvendo-se à luz de matérias que incluem o *processamento de informação*, a *comunicação* e *interação* e o *desenvolvimento* e *produção* de *conteúdos* digitais" (INCoDe.2030, 2017, p. 4). A iniciativa visa, segundo a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2017), tirar o máximo partido dos benefícios do digital dado que como refere a Ministra da Presidência e da Modernização Administrativa portuguesa, Maria Manuela Leitão Marques, "hoje estamos conscientes que a falta de competências digitais equivale ao analfabetismo tradicional, na medida em que afeta o desempenho de atividades do dia-a-dia" (p. 54). Importa referir que a iniciativa está segmentada em 5 eixos (Inclusão, Educação, Qualificação, Especialização e Investigação), sendo que o nosso estudo se posiciona no primeiro eixo – Inclusão –, uma vez que este eixo "visa pôr o digital ao serviço dos que nunca usaram ou usam muito pouco as novas tecnologias" (*ibidem*, 2017).

Um dos recursos incontornáveis na nossa sociedade é o projeto Wikipédia, que teve o seu início em 2001 e é um inegável contributo para a democratização do acesso à informação (Luyt, 2012), um marco na possibilidade de trabalho colaborativo para a construção da inteligência coletiva e da sociedade digital e em rede. Neste contexto, se considerarmos a população estudantil, constata-se que a Wikipédia é uma das principais fontes de pesquisa, quer para assuntos do dia-a-dia, quer para assuntos relacionados com o curso (Falconer, McGill, Littlejohn, & Boursinou, 2013; Head & Eisenberg, 2010; Pestana, 2014, 2015). Como refere Tkacz (2015, p. 5), as enciclopédias assumem-se como artefactos históricos que têm oferecido ao longo do tempo uma compreensão do mundo na época em que são escritas, uma vez que disponibilizam um corpo de conhecimento num determinado momento. E evidencia a relevância de se compreender a enciclopédia *online* da atualidade, a Wikipédia, a qual tem tido, ao longo de dezasseis anos, um enorme crescimento, surgindo da criação prévia dos wikis, entretanto popularizados. A Wikipédia é construída com a colaboração de um vasto e diversificado grupo de voluntários que produz os seus artigos. Se é com enorme facilidade que criamos e/ou atualizamos um artigo na Wikipédia, por outro lado, existe um conjunto bastante significativo de normas tácitas e implícitas que suportam estas atividades. Embora se reconheça a existência de medidas de proteção, considera-se que a Wikipédia assume uma segurança *soft*, na medida em que é largamente reativa, ou seja, a vigilância é feita quando se faz a verificação das contribuições realizadas.

Outro aspeto que importa destacar é a criação, em 2010, do Programa Wikipédia na Educação que apresenta como objetivo criar conteúdos para este REA, tendo como parceiros docentes de instituições educativas a diversos níveis de ensino. Importa referir que a maioria se tem posicionado no ensino superior através do Programa Wikipédia na Universidade (Pestana, 2018). No entanto, como temos vindo a defender e a implementar, a integração curricular deste REA pode ser desenvolvido noutros níveis de ensino, nomeadamente no ensino básico (Pestana & Cardoso, 2017).

Passaremos, no ponto seguinte, ao suporte metodológico do estudo implementado.

4. METODOLOGIA

Para o nosso estudo definimos como objetivos identificar conceções e práticas de adultos relativamente à Wikipédia e ainda indagar sobre a possibilidade de integrar curricularmente este REA num Curso de Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal ministrado numa IPSS do distrito de Lisboa. Foi assumido um paradigma misto com a finalidade de determinar o facto e compreender o fenómeno (Appolinário, 2006). Ou seja, ao método quantitativo correspondem os factos objetivamente mensuráveis e ao método qualitativo, os fenómenos associados à interpretação subjetiva dos factos. No que respeita à revisão da literatura, seguimos Cardoso, Alarcão e Celorico (2010), que referem que está presente em todo o processo de investigação; também neste sentido se posiciona Freixo (2011) e Tuckman (2012). Quanto à recolha de dados, esta foi feita através de dois inquéritos por questionário dirigidos aos adultos envolvidos e através da observação de três sessões, precisamente as que foram dedicadas à aquisição de competências digitais e exploração de artigos da Wikipédia.

No que respeita ao questionário "Conceções e Práticas sobre a Wikipédia em contextos educativos", este teve a sua génese nas investigações levadas a cabo por Pestana (2014, 2015).

É um questionário que, além da parte dedicada à caracterização dos inquiridos, integra uma parte com 17 questões relativa às conceções e práticas sobre a Wikipédia. Para o efeito, foram definidas tanto a população como a amostra. Deste modo, considerou-se como população um universo de adultos integrados no Curso de Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal numa IPSS do distrito de Lisboa, num total de 15 adultos. No que concerne à amostra, e à técnica de amostragem, há a referir que aquela é constituída por adultos da IPSS identificada, através de uma amostragem não probabilística. Isto é, os critérios de seleção não estão associados à Teoria das Probabilidades, mas ao que Freixo (2011, p. 184) designa por amostragem acidental, que é "constituída por sujeitos ou elementos que são facilmente acessíveis num preciso momento". Recorde-se que tendo sido adotado o inquérito por questionário como forma de recolha de dados, a amostra é constituída por todos os que o devolveram devidamente preenchido; foram rececionados 15 questionários completos, ou seja, todos os adultos envolvidos concluíram o seu preenchimento. Já no que respeita ao inquérito por questionário disponibilizado no final das três sessões, à semelhança do anterior, foi respondido por todos os adultos da turma; designa-se por "Avaliação das 3 Sessões" e está organizado também em duas partes (presenças e avaliação, esta corporizada em 3 frases, integradas numa escala de Likert ímpar, e uma questão aberta, para eventuais sugestões de exploração).

No que respeita à observação, significa, para Freixo (2011, p. 195), "constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada", respetivamente a observação natural e a observação experimental, a primeira associada a condições de observação não planeadas ou planeáveis e a segunda à aferição de variáveis. É no âmbito da observação planeada que nos posicionamos, o que, e ainda para o autor, exige a definição de quatro parâmetros: (1) estrutura da observação; (2) forma de participação; (3) número de observadores; e (4) local de observação. Assim, no nosso estudo, e tendo por base estes parâmetros, estamos perante: (1) uma observação experimental ou naturalista, armada e contínua; (2) uma observação participante, dado que o observador é a professora que ministra o curso; (3) uma observação individual, ou seja, feita por um observador; e (4) uma observação em que se considera como local da ocorrência a IPPS antes mencionada.

Prosseguimos, no ponto seguinte, dando conta quer das evidências recolhidas no decurso da investigação, quer da análise e discussão das mesmas.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Durante as 3 sessões do Curso de Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal em que a Wikipédia foi integrada curricularmente, como estratégia pedagógica para a aquisição de competências digitais, entre outras, estiveram envolvidos 15 adultos, 14 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. No que respeita à idade, 1 adulto tem menos de 20 anos, 4 adultos têm entre os 21 e os 25 anos, 3 entre os 26 e os 30 anos, 4 entre os 36 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 45 anos. Já no que respeita à frequência escolar, 6 adultos concluíram o 2.º ano de escolaridade, 2 adultos concluíram o 3.º ano, 5 adultos concluíram o 4.º ano e 2 adultos concluíram o 6.º ano. Importa esclarecer que todos os adultos são beneficiários do Rendimento Social de Integração (RSI), segundo Guerra (1997), um rendimento mínimo existente em toda a Europa, com o objetivo de "permitir, às famílias ou às pessoas às quais se dirige, um nível de rendimento considerado como um mínimo indispensável para a sobrevivência" (p. 157). Importa ainda referir que a grande maioria dos adultos desta turma é de etnia cigana (13 adultos) e tem frequentado cursos de alfabetização ministrados pelo IEFP. No total, e na IPSS onde desenvolvemos o nosso estudo, o curso, cuja frequência é obrigatória, é ministrado a 3 turmas; no entanto, para a nossa investigação apenas considerámos uma das turmas (a de nível mais avançado).

As 3 sessões que observámos decorreram nos dias 24 de abril, 15 e 22 de maio de 2017 e inserem-se no Curso de Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal antes aludido, durante o qual, como o próprio nome indica, se desenvolvem atividades com vista à alfabetização de adultos nas suas diversas dimensões, incluindo a alfabetização digital. A carga horária semanal de cada sessão é de uma hora e trinta minutos.

Na 1.ª sessão foram disponibilizados 3 artigos da Wikipédia sobre (i) Johann Strauss (filho) (https://goo.gl/HpmP2b), (ii) Wolfgang Amadeus Mozart (https://goo.gl/N3o21e) e (iii) Ludwig van Beethoven (https://goo.gl/NgdG2m). A leitura do resumo dos artigos serviu de introdução ao visionamento de partes de concertos destes compositores. Importa referir que o mote para a temática desta atividade foi sugerida por um dos adultos, que havia mencionado conhecer e apreciar sinfonias de Mozart.

Ainda na 1.ª sessão, o questionário inicial "Conceções e Práticas sobre a Wikipédia em Contexto Educativo", foi distribuído e respondido, mas só 3 adultos o preencheram na íntegra (2 selecionaram a opção *Sim, conheço [a Wikipédia] mas não sei explicar o que é* e 1 selecionou *Sim, conheço e sei explicar o que é*; os restantes selecionaram a opção *Não, não sei*). Dos 3 adultos que prosseguiram com o preenchimento do questionário inicial, e quanto à perceção que têm relativamente ao projeto Wikipédia, 2 consideram ser *Um projeto importante porque veio facilitar o acesso de todos à informação* e 1 considera ser *Um projeto importante porque permite o acesso à informação, de forma aprofundada*. Relativamente às expetativas quando utilizam a Wikipédia, 1 adulto selecionou *Encontrar a melhor informação que procuro/preciso*, 1 selecionou *Encontrar informação rapidamente* e 1 *Encontrar informação correta*. Considerando o que mais valorizam no projeto Wikipédia, 2 selecionaram *Motivação* e 1 selecionou *Colaboração*. No que concerne à forma como é construído cada artigo da Wikipédia, os 3 selecionaram *preciso primeiro de experimentar como se faz*. No que respeita à credibilidade da informação na Wikipédia, 2 adultos selecionaram *Nunca avaliei este aspeto* e 1 adulto selecionou *É tão fiável como a que se encontra noutras enciclopédias*. No que se refere ao nível de interesse que possa gerar uma atividade ou trabalho que integre a publicação de um artigo na Wikipédia, 1 selecionou *Mais interessante [do que uma atividade ou trabalho que não implique a publicação de artigo na Wikipédia]*, 1 selecionou *Igualmente interessante e exigente* e 1 selecionou *Um assunto sobre o qual nunca pensei*. Quanto à possibilidade de recorrerem na atualidade mais à Wikipédia do que há cinco anos atrás, 1 adulto selecionou *Quando se faz uma busca os artigos da Wikipédia surgem nas primeiras posições* e 2 adultos selecionaram *Não sei*. No que se refere à posição que os professores assumem na perspetiva dos alunos quanto à utilização da informação da Wikipédia como fonte de trabalhos escolares os 3 selecionaram *deve ser aceite desde que devidamente identificadas*. Quanto à caracterização da Wikipédia relativamente à sua utilidade, 2 referem que *A informação que obtive na Wikipédia foi sempre útil* e 1 que *A informação que obtive na Wikipédia foi útil a maior parte das vezes*. Quanto à caracterização da Wikipédia relativamente à sua credibilidade, os 3 referiram que *Os artigos da Wikipédia que li parecem estar corretos a maior parte das vezes*. Quanto ao acesso à Wikipédia, os 3 referiram que o fazem *Algumas vezes, depende da informação que procuro*. Quanto à língua que utilizam quando procuram informação na Wikipédia, 2 selecionaram o *Português* e 1 o *Espanhol*. Importa destacar que só nesta questão os resultados não são totalmente convergentes com os dos estudos levados a cabo por Pestana (2014 e 2015), com a ressalva, para este efeito, de termos excluído os dados de caracterização recolhidos neste questionário, porque, recordamos, a maioria dos adultos respondeu que desconhecia a Wikipédia. No que respeita à frequência com que utilizam a Wikipédia, os 3 selecionaram *Entre 25 e 49% das minhas pesquisas de informação*. No que se refere à atualização e/ou criação de um artigo na Wikipédia, os 3 referem não o ter feito e como razão selecionaram a opção *Porque nunca pensei nisso*, o que vem corroborar os resultados obtidos por Pestana (2014, 2015).

Fig. 1. Artigo de Wolfgang Amadeus Mozart na Wikipédia: versão impressa (disponibilizada na sessão de 24 de abril de 2017)
Fonte: https://goo.gl/N3o21e

A 2.ª sessão foi dedicada à exploração de cada um dos artigos disponibilizados e antes aludidos. Importa destacar que nesse dia visionámos os artigos em que estávamos a trabalhar na própria Wikipédia, *online*, através da ligação à internet, garantida na sala de aula, e o recurso a um projetor *datashow*. Neste caso, e ao contrário dos artigos impressos em papel (Fig. 1), facultados na primeira sessão, o logótipo da Wikipédia estava visível no canto superior esquerdo (Fig. 2).

Fig. 2. Artigo de Wolfgang Amadeus Mozart na Wikipédia: versão online (disponibilizada na sessão de 15 de maio de 2017)
Fonte: https://goo.gl/N3o21e

Na recolha de evidências, através da observação participante, verificámos que reconheceram o sítio *web*, pese embora, no questionário inicial, a maioria dos adultos inquiridos ter respondido não saber o que era a Wikipédia. Ao serem confrontados com a versão *online* dos artigos, referiram "…ah! É isto que é a Wikipédia? Isto conheço!"; quando questionados sobre o logótipo, um adulto respondeu que era o "símbolo da Internet" e outro que "o símbolo esférico significa o mundo, o mundo da internet". Assim, podemos inferir que os adultos que já tinham acedido à internet tinham visitado a Wikipédia, no entanto, sem estarem cientes disso. Estes dados corroboram de certa forma os da investigação levada a cabo por Falconer, MaGrill, Little John e Boursinou (2013), uma vez que os adultos inquiridos no estudo destes autores colocam a Wikipédia na segunda posição de acesso à informação na Internet (70%), sendo a primeira ocupada pelo Google (100%). Ainda no contexto da EA, a Wikimedia Outreach (2014) dá conta da integração curricular da Wikipédia no Ensino Secundário e nas chamadas escolas que permitem uma segunda oportunidade.

Retomando os dados do nosso estudo, para todos os adultos participantes foi a primeira vez que, num curso, abordaram questões relativas ao mundo digital e fizeram pesquisas na internet em sala de aula. Visto que só existia um computador, os adultos fizeram pesquisa à vez. E, apesar de serem sentidas algumas dificuldades, foi uma sessão em que revelaram grande motivação e envolvimento, patentes, por exemplo, na curiosidade que demonstraram, nomeadamente, no significado das transcrições fonéticas que se apresentavam a seguir aos nomes dos compositores e que, após explicação, ensaiaram ler.

A 3.ª sessão foi dedicada à continuação da exploração dos artigos da Wikipédia sobre os três compositores, tendo-se acrescentado um quarto artigo, sobre a Numeração Romana (https://goo.gl/2Mjo1A), por ter sido detetado que os adultos do curso não dominavam esta temática, necessária para a correta identificação e leitura dos séculos nos artigos em análise. Nesta sessão também se deu continuidade às pesquisas na internet.

Atendendo a que estas 3 sessões tiveram um âmbito diferente das restantes, quer pelos recursos técnico-pedagógicos usados no suporte às atividades do curso, quer pelas estratégias implementadas, recorremos a um questionário no sentido de as avaliar. Assim, e como antes referido, todos os adultos responderam a este questionário final. Na primeira parte, relativa às presenças, 9 adultos selecionaram *Estive presente nas 3 aulas*, 5 selecionaram *Faltei a 1 das aulas* e nenhum adulto selecionou *Faltei às 3 aulas*. Importa reter estes dados na análise da segunda parte do questionário, que integra três afirmações, cada uma relativa a uma das 3

sessões/aulas. Assim, 12 adultos consideraram que *"O visionamento dos vídeos dos concertos no YouTube foi uma atividade" Muito interessante* e 1 *Desinteressante*. Por sua vez, 3 adultos consideraram *Desinteressante "Trabalhar os artigos da Wikipédia relativos aos compositores por contraponto às atividades habituais"* e 11 *Muito Interessante*, sendo que 1 dos adultos escreveu *«com muito interesse mas mais difícil»*; ou seja, também a turma participante no nosso estudo considera as atividades com a integração curricular da Wikipédia mais interessantes do que as tradicionais, conclusão observada igualmente por Pestana (2014, 2015), noutros contextos em Portugal (Ensino Básico e Ensino Superior), e ainda pela Wikimedia Outreach (2014). Além disso, houve 14 ocorrências sobre *"A possibilidade de acedermos à Internet durante as aulas foi para vós" Muito interessante* e 1 ocorrência na opção *Desinteressante*. Por fim, e no que se refere à única questão de resposta aberta, facultativa – *Que sugestões de exploração quer apresentar?* –, dos 7 adultos que responderam, emergem as seguintes constatações: necessidade de aprender a trabalhar com o computador (1 ocorrência), nomeadamente com o Word (2 ocorrências) e, mais especificamente no contexto da internet, querer saber navegar e pesquisar (4 ocorrências). Nas palavras de um dos adultos inquiridos, *"Gosto de ir à Internet porque tem coisas interessantes, porque nos faz bem e aprendemos coisas diferentes"*.

6. CONCLUSÃO

Iniciamos a nossa conclusão aludindo a Matsuura (2010, p. 8); para o autor, a EA, numa sociedade que defende a educação para todos (crianças, jovens e adultos),

> é mais importante do que nunca na era da globalização, caracterizada por mudanças rápidas, integração e avanços tecnológicos. A aprendizagem emancipa os adultos, dando-lhes conhecimentos e competências para melhorar suas vidas. Mas também beneficia suas famílias, comunidades e sociedades. A educação de adultos desempenha um papel crucial na redução da pobreza, na melhoria da saúde e da nutrição e na promoção de práticas ambientais sustentáveis.

Simultaneamente, muitos professores afirmam que a Wikipédia é uma poderosa ferramenta de aprendizagem e recomendam a sua utilização em contextos educativos (Cummings, 2009; Kozlowski & Cruz, 2016; Pestana, 2014, 2015, 2018; Ricaurte-Quijano & Álvarez, 2016). Corroboramos este posicionamento com base na revisão da literatura e nos dados recolhidos no presente estudo. Neste âmbito, evocamos a posição de Bolívar (2012, p. 255) que refere, no âmbito da mudança educativa, que

> não é possível prosperar se não nos basearmos na evidência dos dados, entendidos no sentido amplo. Muitas discussões improdutivas, sobre as diferentes opiniões e intuições, acabam sem que os dados sejam colocados no centro da melhoria. Aquilo que se tem de fazer ou não, a tomada de decisões e o valor das ações realizadas devem estar baseados nos dados, enquanto a melhoria deve ser ajuizada em função deles.

Quando se propôs a realização deste estudo pretendia-se perceber se e que integração curricular da Wikipédia é possível no âmbito da EA, sobretudo junto de adultos com uma literacia digital baixa. Os dados obtidos permitem reconhecer que existe abertura para a aquisição de competências a nível digital em cenários formais de aprendizagem e que estas incursões no mundo digital se revelam mais apelativas e motivadoras. Além disso, e como os adultos acedem à Wikipédia fora da sala de aula, importa capacitá-los também para uma leitura crítica dos respetivos artigos (ou verbetes). Em particular, considerámos o desenvolvimento de competências digitais ao nível da utilização de REA, como os que selecionámos para implementar estratégias pedagógico-curriculares inovadoras, neste caso, no contexto da EA.

A pertinência do estudo apresentado justifica-se, entre outros aspetos, pelo facto de a Wikipédia ser à semelhança das outras enciclopédias, como referido a partir de Tkacz (2015, p.5), um artefacto histórico que tem oferecido, ao longo do tempo, uma compreensão do mundo e da época em que são escritos os seus artigos. Assim, é ainda de considerar o desenvolvimento de competências digitais ao nível da produção de tais REA, também no âmbito da EA, o que pretendemos concretizar em breve, numa futura investigação, nomeadamente em artigos da Wikipédia relacionados com a etnia cigana, uma vez que para além da apropriação respetiva, estes adultos poderão contribuir substantivamente para a melhoria daqueles artigos. Outra das

hipóteses será trabalhar temáticas fraturantes relacionadas com a etnia cigana utilizando como suporte os artigos da Wikipédia.

Concluindo, de acordo com o que temos vindo a defender e comprovar, a integração curricular da Wikipédia pode e deve ser fomentada nos diferentes contextos educacionais, sem esquecer a educação (digital) de adultos.

REFERÊNCIAS

Appolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Brito, E. (2013). *A Literacia da Leitura em Cursos de Educação e Formação de Adultos, Percursos e Identidades no Feminino*. Consultado em maio, 2018, em https://goo.gl/bsJeJX.

Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Casa-Nova, M. (2006). *A Relação dos Ciganos com a Escola Pública: Contributos para a Compreensão Sociológica de um Problema Complexo e Multidimensional*. Consultado em maio, 2018, em https://goo.gl/PrWhMf.

Castells, M. (2003). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. 1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Cummings, R. (2009). *Lazy Virtues: Teaching Writing in the age of Wikipedia*. Nashville: Vanderbilt University Press.

Falconer, I., McGill, L., Littlejohn, A., & Boursinou, E. (2013). *Overview and Analysis of Practices with Open Educational Resources in Adult Education in Europe*. European Commission, Brussels. Consultado em março, 2018, em https://goo.gl/ZpqtP9.

Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas* (3.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget

Fundação para a Ciência e a Tecnologia (s.d.). *Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacias Digitais*. Consultado em junho, 2018, em https://goo.gl/N6taZX.

Guerra, I. (1997). The Dark Side of the Moon do Rendimento Mínimo Garantido. *Sociologia – Problemas e Práticas*, *25*, 157-164.

Head, A., & Eisenberg, M. (2010). How today's college students use Wikipedia for course-related research. *First Monday*, *15*(3). Consultado em fevereiro, 2018, em https://goo.gl/DyBLJU.

Hinzen, H. (2009). Educação de Adultos na Educação ao Longo da Vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA. *Revista Brasileira de Educação*, *14*(41), 345-397. Consultado em fevereiro, 2018, em https://goo.gl/WJWGHq.

INCoDe.2030 (2017). *Iniciativa Nacional Competências Digitais – Portugal INCoDe.2030*. Consultado em maio, 2018, em http://www.incode2030.gov.pt/.

Ireland, T. (2014). Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In T. Ireland & Carlos Spezia. *Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos CONFINTEA* (pp. 31-56). Brasília: UNESCO. Consultado em março, 2018, em https://goo.gl/49Nspf.

Kozlowski, T., & Cruz, M. (2016). *Education is crucial for a culture of freedom and success: Roxana Sordo*. Consultado em junho, 2018, em https://blog.wikimedia.org/2016/11/08/roxana-sordo/.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. S. Paulo: Editora 34.

Lima, L., Guimarães, P., & Touma, N. (2016). Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden: An analysis of national reports to CONFITEA VI. In R. Egetenmeyer (Ed.), *Adult education and lifelong learning in Europe and beyond* (pp. 29-65). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Luyt, B. (2012). The Inclusivity of Wikipedia and the Drawing of Expert Boundaries: An Examination of Talk Pages and Reference Lists. *Journal of the American Society for Information Science and Techology*, *63*(9), 1868-1878. Consultado em junho, 2018, em https://goo.gl/DT4CUx.

Martins, M., Ramalho, G., & Costa, A (2000). *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho.

Matsuura, K. (2010). Prefácio do *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. UNESCO. Consultado em abril, 2018, em https://goo.gl/qXvstK.

Okada, A. (2014). *Competências Chave para a Coaprendizagem na Era Digital: Fundamentos, Métodos e Aplicações*. Santo Tirso: WHITEBOOKS.

Pestana, F. (2014). *A Wikipédia como recurso educacional aberto: conceções e práticas de estudantes e professores no ensino superior online*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta. Consultado em maio, 2018, em https://goo.gl/iUz7JV.

Pestana, F. (2015). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: Práticas Formativas e Pedagógicas no Ensino Básico Português*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta. Consultado em maio, 2018, em https://goo.gl/osvyGS.

Pestana, F. (2018). *A Wikipédia como recurso educacional aberto: um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade*. Tese de doutoramento, Universidade Aberta. Consultado em maio, 2018, em https://goo.gl/GyEQP7.

Pestana, F., & Cardoso, T. (2017). Integração Curricular da Wikipédia no Ensino Básico: Uma Proposta de Formação de Professores. *Educação, Formação & Tecnologias*, *10*(1), 20-35. http://eft.educom.pt (ISSN 1646-933X).

Pinto, A. (2010). *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. S. Paulo: Cortez Editora.

Portugal 2020 (2017). *Lançamento do Programa Qualifica destinado à educação e formação de adultos*. Consultado em maio, 2018, em https://goo.gl/Z3VQ9e.

Programa Nacional de Reformas (2016). Consultado em março, 2018, em https://goo.gl/mwgcQo.

Ricaurte-Quijano, P., & Álvarez, A. C. (2016). El proyecto Wiki Learning: Wikipedia como entorno de aprendizaje abierto. *Comunicar*, *49*(XXIV), 61-69. Consultado em março de 2018 em https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=49&articulo=49-2016-06.

Rodrigues, L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Tkacz, N. (2015). *Wikipedia and the politics of openness*. Chicago: The University of Chicago Press.

Toffler, A., & Toffler, H. (2007). *A Revolução da Riqueza*. Lisboa: Actual Editora.

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, N. (2008). As Literacias e o Uso Responsável da Internet. In M. Martins & M. Pinto (Orgs.) *Comunicação e Cidadania* - Actas do 5.º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 6-8 setembro 2007, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho). ISBN 978-989-95500-1-8.

Wesch, M. (2007). *A vision of Students today*. [vídeo]. Consultado em maio, 2018, em https://goo.gl/CXp5aM.

Wikimedia Outreach (2014). *Education/Newsletter/October 2014/Wikipedia in Secondary and Adult Education: presentation at CIE2014 in Corfu, Greece*. Consultado em abril, 2018 em https://goo.gl/MGxSjR.

22. NOVAS PROFISSIONALIDADES EM EDUCAÇÃO

004. FORMAR OS FORMADORES PARA UMA EXPERIÊNCIA DE TELECOLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Margarida Morgado[1], Helena Mesquita[2], Paulo Afonso[3], António Pais[4]

[1]*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), marg.morgado@ipcb.pt*
[2]*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), hmesquita@ipcb.pt*
[3]*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), paulo.afonso@ipcb.pt*
[4]*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), antoniopais@ipcb.pt*

Resumo

A telecolaboração consiste no envolvimento de alunos de uma instituição ou país em intercâmbios virtuais com alunos de outras organizações ou países por meio de tecnologias digitais. Neste trabalho detalha-se a formação de formadores no quadro de uma experiência de inovação educativa, ao nível europeu, sobre o impacto da telecolaboração no desenvolvimento de competências metodológicas, interculturais e digitais de alunos inseridos em cursos de formação inicial de professores, realizada no âmbito do projeto *EVALUATE – Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education.* Para formar os formadores que iriam dinamizar colaborativamente a experiência de telecolaboração de 6 a 8 semanas por semestre, entre 2017 e 2018, utiliza-se o modelo de telecolaboração intitulado "*Progressive Exchange Model*" (O'Dowd & Ware, 2006; O'Dowd & Lewis, 2016), que propõe três sequências de tarefas inter-relacionadas (troca de informação; comparação e análise de práticas culturais; trabalho colaborativo). Os dados recolhidos entre os 3 professores formandos do Instituto Politécnico de Castelo Branco, por meio de perguntas semi-estruturadas em entrevista oral e/ou escrita no final da experiência de telecolaboração, são analisados em termos de conteúdo para identificar perceções sobre a experiência pedagógica da telecolaboração num contexto específico de uma instituição de ensino politécnico de formação de professores e colher recomendações futuras. Os resultados permitem afirmar a qualidade da estratégia de formação e dos seus manuais para preparar os professores envolvidos em atividades de telecolaboração; constatar que um primeiro contacto presencial entre formadores facilita o desenvolvimento da telecolaboração; e que existe uma forte adesão dos professores do ensino superior envolvidos na telecolaboração.

Palavras-chave: telecolaboração, trocas virtuais, formação de formadores, formação de professores.

Abstract

Telecollaboration is a pedagogical approach that involves students from diverse countries and origins in virtual exchanges through digital technologies. This paper looks at the professional development of Higher Education lecturers in the framework of an innovative educational experiment at European level, which addresses the impact of telecollaboration on competence development of future teachers in pre-service contexts: methodological, intercultural and digital. This EPE (European Policy Experiment) is taking place through the *EVALUATE – Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education* project. The professional development model used for teacher trainers models the one to be used with their students during the 6 to 8 weeks the telecollboration is supposed to happen during the academic year 2017-2018. It is called the "*Progressive Exchange Model*" (O'Dowd & Ware, 2006; O'Dowd & Lewis, 2016), which proposes three interrelated task sequences (exchange of information; comparison and analysis of cultural practices; and collaborative work). Data were collected among the 3 teacher trainers that were involved in the EPE at the end of their telecollaborative exchanges with another class, through semi-structured interview guidelines, which they answered either through writing their responses or orally in their own mother tongue. Data analysis is a content analysis of their answers in terms of perceptions on the pedagogical, digital and intercultural aspects of the experiment in the specific context of a pre-service teacher education Higher Education organization. Data analysis also extracts recommendations for future practice. Results show that the professional development method and the training manual are qualitatively sound to prepare teacher trainers for telecollaborative activities of their students; that a prior face-to-face contact between lecturers facilitates the development of telecollaboration; and that Higher Education teachers are strongly motivated to do telecollaboration.

Keywords: telecollaboration, online virtual exchange, professional development of Higher Education lecturers, teacher education.

1. INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas no ensino superior, ou a dimensão pedagógica do trabalho docente, são cada vez mais frequentemente analisadas (Santos, 2014), tal como o são o impacto das tecnologias de informação nessas práticas. Esta mudança de paradigma sentir-se-á, porventura, de forma mais acentuada ao nível da formação de professores, dada a natureza profissionalizante desta formação (Santos, 2014, p. 111). Segundo Formosinho (2009, p. 83 cit in Santos 2014, p. 111), as práticas dos formadores funcionam como modelos de ensino/aprendizagem dos futuros professores (veja-se o estudo de Koster, Kosthagen e Schrijnemakers de 1995, sobre modelos positivos e negativos de futuros professores baseados nos professores que tiveram). Daqui decorre que na formação de professores, os formadores não só se consciencializem das suas próprias práticas docentes, como devem enraizar as suas práticas num trabalho pedagógico que se deseja ver implementado aos níveis do ensino básico e secundário.

No contexto atual os formadores de professores não podem desprezar a aprendizagem colaborativa e cooperativa tanto dentro das suas próprias organizações, como entre estas e outras da sua região, à escala nacional ou internacional. Nem podem ignorar o recurso sistemático às tecnologias de informação digitais como suportes úteis de aprendizagem num mundo globalizado.

Embora a colaboração internacional dos docentes do ensino superior seja comum ao nível da investigação e da participação em conferências, são pouco documentadas, em Portugal, as experiências de telecolaboração, ou de trocas virtuais *online*, de docentes e alunos de instituições de ensino superior portuguesas com alunos de outras instituições como forma de aprendizagem dirigida e estruturada, tal como são escassos os estudos sobre as perceções dos formadores de professores neste contexto, excluída a formação em línguas estrangeiras. Uma breve revisão de artigos sobre práticas pedagógicas na formação de professores nos livros de resumos e de atas de 2014, 2015, 2016, e 2017 do Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas do Ensino Superior, excluindo cursos de formação de professores em línguas estrangeiras (que tendem a utilizar interações *online* com pares com alguma frequência, (veja-se Correia Martins, 2016, ou Garcia, Plasencia, & Morgado, 2017), permite corroborar a limitada literatura existente (ou partilhada) na área da telecolaboração. Esta aparece mencionada apenas uma vez, sobre o projeto aqui descrito (Morgado, 2017).

1.1. Objetivo: formar formadores de professores para a telecolaboração

O objetivo deste artigo é realçar um modelo de formação de formadores de professores em telecolaboração num contexto português de ensino superior politécnico, no quadro da participação num projeto europeu de experimentação de política europeia, financiado pela UE, intitulado *EVALUATE – Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education*.

O projeto EVALUATE (http://www.evaluateproject.eu/), que decorre entre 2017 e 2019, constitui uma experiência piloto de nível europeu (*EPE – European Policy Experimentation)* sobre o impacto da telecolaboração no desenvolvimento de competências metodológicas, interculturais e digitais de alunos inseridos em cursos de formação inicial de professores. As experiências de política europeia contribuem para avaliar a relevância, eficácia, eficiência, potencial impacto e aplicabilidade de medidas políticas inovadoras por meio de abordagens experimentais ou quási-experimentais. Envolvem três níveis de atores: administração pública, investigadores e grupos-alvo.

São objetivos do projeto, promover a cultura digital na formação de professores, integrar práticas telecolaborativas nas escolas e promover práticas de ensino e aprendizagem inovadoras, e também medir o impacto da telecolaboração nas competências digitais, interculturais e metodológicas dos professores em formação inicial à escala europeia.

Neste artigo incidimos exclusivamente no modelo de formação dos três formadores de professores envolvidos na experiência no Instituto Politécnico de Castelo Branco e nas suas perceções sobre a experiência de telecolaboração que os seus alunos desenvolveram no ano letivo 2017/18, relevando oportunidades e constrangimentos sentidos.

1.2. O projeto EVALUATE e a sua perspetiva de telecolaboração

Podendo integrar-se num modelo de aprendizagem cooperativa, em que existe interdependência entre membros do grupo, privilegia-se o trabalho em grupo, maximizando o desenvolvimento de cada indivíduo nele, existindo interação presencial ou virtual síncrona, mas em que também se exigem as

competências interpessoais de autorregulação do grupo (Santos, 2014, p. 112), a telecolaboração realizada entre formadores de professores e alunos de instituições e países diferentes, exige uma atenção acrescida à comunicação e à cultura dada a diversidade cultural e linguística envolvida na colaboração.

De acordo com o Manual produzido para a formação de formadores no quadro do projeto EVALUATE (Müller-Hartman et al., 2017, pp. 3-4), a telecolaboração bem-sucedida apoia-se em diversos pilares: duração, modalidade de colaboração e reconhecimento da formação. Uma experiência de telecolaboração entre futuros professores deve ter uma duração mínima de 6 a 8 semanas para estabelecer relações de trabalho entre eles. As propostas de telecolaboração entre os parceiros *online* devem ser genuínas ao nível do interesse da aprendizagem e do conhecimento a adquirir, e não apenas constituir uma troca de informação entre eles. Os tópicos e as tarefas das trocas virtuais devem estar relacionados com o programa de estudos/unidades curriculares e ser relevantes para os alunos. As atividades de telecolaboração devem ir gradualmente aumentando de intensidade e decorrer em tempo letivo. Para valorizar esta metodologia de aprendizagem, a experiência de telecolaboração deve ser reconhecida na avaliação dos alunos envolvidos.

Neste contexto, o formador de professores ajuda-os a prepararem-se para as interações *online* e a refletir sobre a experiência e os produtos dessas trocas virtuais. Contudo, ele próprio deve passar por uma experiência de telecolaboração com colegas de outras instituições/países para planear os objetivos e as tarefas da telecolaboração.

1.3. Planeamento da formação de formadores de professores: métodos e instrumentos

No quadro do projeto EVALUATE realizaram-se duas rondas de formação de formadores (em julho de 2017 e janeiro de 2018), apoiadas por um Manual de Formação (Müller-Hartman et al., 2017), para planear experiências de telecolaboração entre alunos da formação inicial de professores em diversas instituições, tanto europeias como fora da Europa.

A chamada à participação de formadores foi feita localmente e através da Internet nos *sites* dos projetos EVALUATE e UNICollaboration, convocando-os para uma formação intensiva presencial de 3 dias.

A formação encontra-se dividida em três partes: atividades prévias à formação presencial, formação presencial e atividades pós-formação.

Os objetivos anunciados das formações presenciais intensivas eram encontrar uma sala de aula parceira; explorar, de entre três, um modelo de telecolaboração concebido especificamente para a formação de professores e que visa desenvolver a competência pedagógica digital e competência comunicativa intercultural; criar tarefas concretas para os alunos completarem com os seus parceiros internacionais e recursos relacionados; aprender a monitorizar com sucesso a telecolaboração e a integrá-la em unidades curriculares; e contactar presencialmente com um membro da equipa EVALUATE durante o período de telecolaboração, que seria o mentor do projeto de telecolaboração durante a sua realização.

Contudo, no seu todo, a formação realça a telecolaboração como um exercício de comunicação intercultural e de colaboração, para a qual é necessário assegurar mecanismos de comunicação regular, conhecer-se, conhecer a cultura organizacional das instituições a envolver e prevenir eventuais problemas, bem como planear a sequência de atividades a realizar pelos alunos.

As questões preliminares de reflexão entre formadores de professores parceiros futuros incidiam, à laia de exemplo, na identificação de experiências culturais de trabalho e lazer, no contexto educativo de cada um, na experiência letiva e em outros cargos, interesses de investigação, carga letiva e horários de trabalho, culturas organizacionais, práticas digitais habituais (correio eletrónico, tempo *online*, etc.), línguas faladas e competência linguística de cada interveniente.

Em termos de recursos disponíveis foram apresentadas 100 tarefas para a telecolaboração no ensino superior na plataforma UNICollaboration (http://uni-collaboration.eu/index.php?q=tasks_list) e o modelo de trocas progressivas, “Progressive Exchange Model” (O'Dowd & Lewis, 2016; O'Dowd & Ware, 2006), que propõe três sequências de tarefas inter-relacionadas: troca de informação; comparação e análise de práticas culturais; e trabalho colaborativo.

2. RECOLHA DE DADOS

No Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) desenvolveram-se três experiências diferenciadas de telecolaboração, que se passam a descrever sumariamente em termos da sequência de três tarefas propostas aos futuros professores.

Projeto 1: Mestrado de Educação Especial (1.º ano) IPCB: Telecolaboração com a Universidade Federal de Pelotas (Brasil) em tarefas colaborativas sob o tema "Políticas Públicas de Inclusão em Portugal e no Brasil" com:

— 9 estudantes e 1 professor português;
— 8 estudantes e 3 professores brasileiros.

Tema da telecolaboração: "Políticas Públicas de Inclusão em Portugal e no Brasil: semelhanças e diferenças"

1.ª tarefa – Apresentação. Identificação das motivações de cada um para serem professores sob o tema: quem somos? Breve apresentação individual e do grupo, contextualizada na instituição que frequentam, na cultura, nos gostos, *hobbies* de cada um e na temática de abordagem definida para o projeto de telecolaboração.

2.ª tarefa – Compilação e partilha sobre o processo inclusivo de acordo com as diferentes perceções dos alunos dos dois países a partir de diferentes temáticas: Inclusão; Escolas Inclusivas; Acessibilidade; Diversidade.

3.ª tarefa – Conceção, por parte de cada grupo, de um produto de síntese comparativa do trabalho desenvolvido sobre o tema "Políticas Inclusivas: diferentes realidades", apresentado em suporte tecnológico (*blog*, *webpage*, prezzi, ppt) para o grupo turma BR/PT em simultâneo (via Skype, em sala de aula).

Projeto 2: Licenciatura em Educação Básica (3.º ano) IPCB: Telecolaboração com a Universidade Estadual Paulista (Brasil), em tarefas colaborativas sobre "Comparação dos sistemas educativos português e brasileiro" com:

— 14 estudantes e 1 professor português;
— 12 estudantes e 2 professores brasileiros.

Tema da telecolaboração: "Ser professor dos primeiros anos em Portugal e no Brasil. Que semelhanças e diferenças?"

1.ª tarefa – Apresentação. Identificação das motivações de cada um para serem professores. Breve descrição dos *hobbies* de cada um e descrição, por exemplo, do seu local de nascimento e/ou do local onde frequentam o ensino superior.

2.ª tarefa – Comparação dos sistemas educativos de cada país. Análise de legislação fundamental sobre o ser-se professor em cada um dos países, designadamente sobre o ser-se professor dos primeiros anos. Comparação dos cursos para se ser professor, planos de estudos e duração, etc.

3.ª tarefa – Conceção, por parte de cada grupo, de um produto de síntese comparativa do trabalho desenvolvido, apresentado em suporte tecnológico (*blog* ou *webpage*).

Projeto 3: Licenciatura em Educação Básica (2.º ano) IPCB: Telecolaboração com a Escola de Línguas e Tradução do Instituto Politécnico de Macau, em tarefas colaborativas sobre "Datas festivas em Portugal e Macau: abordagem cultural e curricular" com:

— 18 estudantes e 1 professor português do IPCB;
— 17 estudantes e 1 professor do Instituto Politécnico de Macau.

Tema da telecolaboração: "Datas festivas em Portugal e Macau: abordagem cultural e curricular"

1.ª tarefa – Apresentação. Identificação das motivações de cada um para serem professores. Breve apresentação individual e do grupo, contextualizada na instituição que frequentam e na temática de abordagem definida para o projeto de telecolaboração.

2.ª tarefa – Compilação e partilha de informação sobre os aspetos culturais das datas festivas escolhidas por cada grupo.

3.ª tarefa – Produção e partilha, por parte de cada grupo, de objetos didáticos expressando formas de abordagem curricular às datas festivas selecionadas.

2.1. Entrevistas semiestruturadas

No final de cada projeto de telecolaboração, foi realizada uma entrevista segundo guião, oral e/ou escrita, aos 3 formadores da ESE-IPCB envolvidos, que os inquiria sobre as suas opiniões relativas: à eficácia da sequência de tarefas adotada; a facilidade de utilização da plataforma Moodle EVALUATE e de aplicações digitais adicionais; a integração da telecolaboração nas horas de contacto e atividades curriculares da unidade curricular que lecionavam; a relação de colaboração com o professor parceiro; os desafios levantados por questões administrativas e académicas locais; os resultados suplementares e impactos não previstos; se dariam ou não continuidade à telecolaboração; os conselhos que dariam a colegas; recomendações e pedidos.

Estes dados refletem não apenas a sua própria formação, mas a facilitação do projeto de telecolaboração com os alunos envolvidos.

2.2. Recolha e tratamento de dados

Os dados da entrevista escrita foram analisados em função do conteúdo por categorias pré-definidas, nomeadamente: relação de colaboração com o formador de professores parceiro, resultados suplementares e impactos não previstos, continuidade da telecolaboração, conselhos para outros formadores, questões organizacionais e académicas, outros aspetos relevados. Estas categorias seguem o guião de questões de entrevista, embora sejam seletivas relativamente a toda a informação recolhida.

No final da recolha foi solicitado aos três formadores de professores envolvidos que se pronunciassem sobre os resultados na sua globalidade.

3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

3.1. Colaboração

De acordo com os entrevistados, o ambiente foi muito colaborativo, houve entusiasmo na relação de colaboração e construiu-se uma relação de respeito mútuo, trabalho colaborativo e predisposição positiva. As partilhas de ideias e recursos foram semanais.

Os entrevistados referem também que foi uma relação de colaboração baseada na afinidade de interesses, o que facilitou a comunicação. Tal como o contacto presencial prévio ou o conhecimento prévio do formador de professores, com quem se colaborou, foi considerado positivo e facilitador da relação e da experiência desenvolvida com os alunos.

3.2. Resultados suplementares e impactos não previstos

O potencial do desenvolvimento de um projeto desta natureza expressa-se em grande medida pelo valor da imprevisibilidade e da criatividade que a diferenciação de contextos das experiências de telecolaboração proporciona. Neste sentido, os participantes referem como principais aspetos: i) vontade da parte dos estudantes em visitar a cultura da sala de aula parceira (como turistas); ii) planeamento de uma visita de estudo dos estudantes e professores envolvidos; iii) planificação de projetos comuns no futuro; iv) aquisição de outros conhecimentos que não académicos e contacto com realidades muito diferentes; v) as relações interculturais e interpessoais decorrentes da telecolaboração acabaram por ser refletidas em outros trabalhos dos alunos.

3.3. Continuidade

Outro aspeto importante da medida da eficácia do desenho e do desenvolvimento de um projeto com as características e fundo técnico do EVALUATE é a expressão da vontade e efetivação da continuação dos projetos de telecolaboração para além do espaço temporal formalmente definido no projeto. Destacamos alguns desses aspetos que fundamentam a expressão observável da intenção e da forma de continuidade: i) sim, em termos da utilização da plataforma Moodle e da sequência de tarefas, mas com maior aproximação aos conteúdos curriculares; ii) em termos idênticos depois de auscultados os estudantes; iii) dividir a telecolaboração em dois blocos, com objetivos diferenciados (e não integrados); iv) troca de experiências sobre o ensinar; v) trocas de experiências de aprendizagem; vi) apesar da boa telecolaboração não houve impacto no meu ambiente de ensino; vii) valeria a pena que a telecolaboração fosse levada a cabo por equipas em cada uma das instituições.

3.4. Conselhos e recomendações

A riqueza e a diversidade das experiências práticas de telecolabaração desenvolvidas no âmbito da formação de professores permitiram, para além do conjunto de dados técnico-científicos que constituem o *corpus* científico do projeto EVALUATE, identificar um conjunto relevante de aspetos que se configuram como indicadores futuros de boas práticas no âmbito da telecolaboração contextualizada na formação de professores. Identificaram-se cinco domínios fundamentais de ação: a) recursos; b) curriculares; c) organizacionais/académicos; d) política educativa; e) organizacionais locais.

a) **Recursos** – neste domínio destacam-se: i) estimular a diversificação das plataformas de telecolaboração; ii) garantir o uso de tecnologias diversas; iii) promover formação prévia nas ferramentas digitais a utilizar para aumentar os níveis de confiança dos formadores.

b) **Curriculares** – i) atribuir uma percentagem da avaliação à experiência de telecolaboração; ii) promover a flexibilidade na abordagem; iii) programar o tempo necessário para os alunos poderem preparar respostas completas e interagirem; iv) encorajar os alunos a publicar (no Fórum) regularmente exemplos das suas interações com os colegas; v) refletir com os alunos sobre o que produziram; vi) guiar a telecolaboração, mas não a controlar; orientar, mas não impor.
c) **Organizacionais/académicos** – i) convidar todos os colegas a experimentar a telecolaboração; ii) realizar reuniões virtuais coletivas de todos os alunos e professores.
d) **Política educativa** – i) criar políticas educativas de incentivo da literacia digital por meio de experiências sistemáticas de telecolaboração; ii) reconhecer a experiência de telecolaboração para o desenvolvimento profissional; iii) oferecer módulos sobre telecolaboração para os professores em exercício; iv) garantir que na formação inicial de professores todos os futuros candidatos possuem um nível de língua (LE) adequado para colaborar em experiências de telecolaboração.
e) **Organizacionais local** – i) incluir módulos de telecolaboração na formação inicial de professores de forma regular; ii) incluir uma unidade curricular ou módulo sobre telecolaboração na formação inicial de professores; iii) criar laboratórios digitais nas instituições de formação onde realizar estas trocas de telecolaboração; iv) envolver equipas de formadores para que possam, entre si, trocar ideias de projetos de telecolaboração, partilhar experiências e produzir conhecimento local.

3.5. Outros aspetos

Destacam-se ainda como importantes:

i) benefícios da utilização das TIC para aprender sobre as realidades culturais de outros estudantes;
ii) importantes ganhos para os formadores, que se repercutem nos estudantes futuros professores e se repercutirão nos alunos do ensino básico;
iii) utilização da telecolaboração para preparar a vinda de estudantes em intercâmbio escolar.

4. CONCLUSÕES

Em termos de conclusões gerais, destacam-se os seguintes aspetos:

— A existência de uma Manual de Formação EVALUATE possibilitou a organização de atividades telecolaborativas e permitiu aos formadores integrar comunidades de prática internacionais com outros parceiros, rentabilizando recursos de natureza digital;
— Os formadores de professores portugueses do IPCB desenvolveram com os seus parceiros do Brasil e de Macau formas de abordagem curricular e de comunicação interativa comuns no período de trocas virtuais;
— A relação com os parceiros foi de respeito mútuo, de trabalho colaborativo e de muita disponibilidade por parte de todos, permitindo adquirir outro tipo de conhecimentos, que não só os académicos, com o conhecimento de outras realidades bem diferentes da nossa;
— Na essência, o papel dos formadores incidiu na orientação das trocas virtuais e no acompanhamento dos diferentes momentos de reflexão partilhada, pois os estudantes demonstraram elevados níveis de motivação para este projeto e foram sempre muito ativos na preparação da telecolaboração;
— A plataforma Moodle foi muito importante para a apresentação das tarefas e para as trocas nos fóruns, pois permitiu aos professores acompanhar a evolução do trabalho;
— Os formadores acreditam que as experiências pedagógicas de telecolaboração que desenvolveram aumentaram a competência comunicativa intercultural e pedagógica digital ao nível da aprendizagem e ao nível do ensino, dado que é apoiado pelos resultados da análise quantitativa de todos os intervenientes no projeto EVALUATE (por publicar);
— Os maiores constrangimentos encontrados terão sido relacionados com as infraestruturas tecnológicas locais e a gestão de tempo e currículo;
— Os formadores receberam reconhecimento profissional da formação realizada por meio de certificados de formação e académica a partir da partilha de resultados da investigação EVALUATE e os alunos viram esta atividade integrada e avaliada em unidades curriculares específicas.

REFERÊNCIAS

Koster, B., Korthagen, F. A. J., & Schrijnemakers, H. G. M. (1995). Between entry and exit: How student teachers change their educational values under the influence of teacher education. In F. Buffet & J. A. Tschoumy (Eds.), *Choq démocartique et formation des enseignants en Europe* (pp. 156-168). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Müller-Hartmann A., O'Dowd, R. and colleagues from the EVALUATE team (2017). *A Training Manual on Telecollaboration for Teacher trainers.* Consultado em janeiro, 2018, em http://www.evaluateproject.eu/ .

O'Dowd, R. & Lewis, T. (Eds) (2016). *Online Intercultural Exchange*. *Policy, Pedagogy, Practice.* Routledge: New York/ London.

O'Dowd, R., & Ware, P. (2006) Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, *22*(2),173-188.

Santos, P.J. (2014, setembro). *Aprendizagem cooperativa em cursos de formação inicial de professores*, Comunicação apresentada na CNaPPES 2014, Porto.

Correia Martins, M. (2016, julho). *Que competências comunicativas em língua inglesa para a sociedade do conhecimento? Como desenvolvê-las?* Comunicação apresentada na CNaPPES 2016, Lisboa.

Garcia, L. V., Plasencia, Y. G., & Morgado, M. (2017, julho) *Desdibujando fronteras culturales: un caso práctico de telecolaboracion internacional*, Comunicação apresentada na CNaPPES 2017, Setúbal.

Morgado, M. (2017, julho) *Telecolaboração no ensino superior português*, Comunicação apresentada na CNaPPES 2017, Setúbal.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

O projeto EVALUATE é co-financiado pela UE.

DISCLAIMER: The information and views set out in this article are those of the author and do not necessarily reflect the official opinion of the European Union. Neither the European Union institutions and bodies nor any person acting on their behalf may be held responsible for the use which may be made of the information contained therein.

115. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO EUROPEU PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL EM ÁREAS STEM

Isabel Cabrita[1], Maria José Loureiro[2], Cecília Guerra[3]

[1]Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro (PORTUGAL), icabrita@ua.pt
[2]Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro (PORTUGAL), zeloureiro@ua.pt
[3]Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro (PORTUGAL), cguerra@ua.pt

Resumo

O pensamento computacional é considerado um dos motores emergentes de desenvolvimento sustentável. A escola, espaço privilegiado de educação cidadã, tem de assumir uma liderança responsável nesse processo, no qual os professores são elementos-chave. E esta comunidade tem de ter consciência de que isso exige novas profissionalidades docentes, marcadas por novos olhares curriculares e novas práxis multi, inter e transdisciplinares. Este entendimento poderá consubstanciar a fusão das áreas STEM – Science, Technology, Engineering, Mathematics.
Tal pensamento computacional deverá ser desenvolvido desde o início da escolaridade e as atividades de programação, recorrendo a linguagens tangíveis, podem constituir-se inovadores e criativos mediadores desse percurso e favorecer a inclusão dos alunos. Neste contexto, está em curso o projeto europeu TangIn – *Promoting inclusion and a STEM curriculum in schools through the use of tangible programming concepts and activities* –, envolvendo parceiros de Portugal, Bulgária, Espanha e Letónia. Visa desenvolver recursos educativos STEM adaptados à realidade de cada parceiro, envolvendo programação tangível, e que possam promover o pensamento computacional e a inclusão dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A criação do *kit* didático encontra sustentação, designadamente, nas representações de professores inquiridos sobre o pensamento computacional e o seu ensino e aprendizagem. Assenta na identificação de tópicos curriculares passíveis de serem abordados por via da programação tangível transversais aos países envolvidos. E será alvo de sucessivos refinamentos no âmbito da comunidade de prática constituída. Contribui-se, assim, para um desenvolvimento profissional dos professores envolvidos que possibilite práticas inclusivas e o desenvolvimento do pensamento computacional em áreas STEM.

Palavras-chave: pensamento computacional, programação tangível, inclusão, formação continuada de professores, Áreas STEM.

Abstract

Computational thinking is considered one of the emerging promoters of sustainable development. School, a privileged space for the education of citizens, must be a responsible leader in this process, in which teachers are key elements. This community must be aware of the fact that it requires new teaching professional perspectives, discernable by new curricular viewpoints and new multi, inter and transdisciplinary praxis. This understanding may substantiate the merging of the STEM areas - Science, Technology, Engineering, Mathematics. Computational thinking must be developed since the beginning of schooling, being the programming activities, with tangible languages, innovative and creative mediators of this educational path, also favoring students' inclusion. In this context, the European project TangIn - *Promoting inclusion and the STEM curriculum in schools through the use of tangible programming concepts and activities* - involving partners from Portugal, Bulgaria, Spain and Latvia, is underway. It aims to develop STEM educational resources adapted to the reality of each partner, involving tangible programming, which can promote computational thinking and the inclusion of primary school/1st CEB students.

The conception of the didactic kit finds support, namely, in the representations of the teachers inquired about computational thinking and its teaching and learning. It is based on the identification of curricular topics that can be approached through tangible programming, transversal to the countries involved. It will be the subject of successive debugging and improvements within the community of practice. It therefore contributes to a professional development of the teachers involved allowing inclusive practices and the development of computational thinking in STEM areas.

Keywords: computational thinking, tangible programming, inclusion, continuing teacher education, STEM Areas.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Desde cedo, popularizou-se a ideia de que as ciências da computação se centravam na programação, inicialmente, associada a um tipo de pensamento muito particular – o pensamento algorítmico. Entendido, genericamente, como o processo de obtenção de uma solução através de uma sequência lógica e inequívoca de passos (Amorim, 2005; Futschek, 2006; Knuth, 1985; Schwank, 1993), era apanágio dos poucos indivíduos que a essa área se dedicavam. No entanto, com a difusão e evolução das ciências e da tecnologia, pessoas com competências muito díspares vão-se aventurando no seu campo de ação, cada vez mais dilatado.

Embora a European Commission (DG CONNECT, 2018) estime que uma grande percentagem de empregos, de forma direta ou indireta, venha a estar relacionada com a computação, a legítima motivação de cariz mais instrumental que se prende com a empregabilidade não pode escamotear o interesse mais lato do desenvolvimento de competências computacionais por parte de qualquer cidadão do século XXI (Barr, Harrison & Conery, 2011). De facto, estudos vários vieram constatar que a computação não se esgota em atividades de sequenciação e estabelecimento de relações de causa-efeito. Antes, desenvolve e mobiliza um leque muito mais vasto de ferramentas, que não exclusivamente mentais, de ordem superior do que inicialmente se podia supor, que servem os mais variados fins. Tais ferramentas estão ligadas, em particular, à formulação de problemas; organização e análise de dados; decomposição do problema em problemas mais simples; identificação de padrões; algoritmização; abstração, entendida como síntese da informação fundamental; avaliação de soluções; generalização e transferência da resolução para outros problemas (Csizmadia et al., 2015; ISTE/CSTA, 2011). Associado ao '*computational doing'* podem, então, enunciar-se as técnicas – reflexão, codificação, *design*, análise e aplicação (Csizmadia et al., 2015). Em termos atitudinais, envolve, designadamente, "Confidence in dealing with complexity • Persistence in working with difficult problems • Tolerance for ambiguity • The ability to deal with open ended problems • The ability to communicate and work with others to achieve a common goal or solution" (ISTE/CSTA, 2011).

A escola, espaço privilegiado de educação do ser individual e social, não pode, portanto, demarcar-se do papel fundamental de contribuir, desde os anos iniciais de escolaridade, para o desenvolvimento de competências computacionais e, em particular, para o desenvolvimento do pensamento computacional que lhes está subjacente. A expressão pensamento computacional terá mesmo sido usada pela primeira vez no campo educacional, por Seymour Papert, no âmbito da perspetiva construcionista da aprendizagem que desenvolveu, associada à linguagem de programação LOGO. Posteriormente, foi revitalizada por Wing (2006, 2008, 2010), que considerou o pensamento computacional "a general-purpose thinking tool". Por isso, não admira que inúmeros autores defendam a sua inclusão ao longo de toda a escolaridade (Barr & Stephenson, 2011; Caspersen & Nowack, 2013; Grover & Pea, 2013; Qualls & Sherrell, 2010; Sengupta, Kinnebrew, Basu, Biswas & Clark, 2013; Voogt, Fisser, Good, Mishra & Yadav, 2015; Weintrop, Beheshti, Horn, Orton, Jona, Trouille & Wilensky, 2016). Esta mensagem tem tido repercussão, um pouco por todo o lado, ao nível das próprias políticas e/ou práticas educativas. Refira-se, a título de exemplo, as iniciativas *Learn to program* (Bélgica), *Recreo con Codigos: a Creative Spiral* e TACCLE 3 – coding European project (Espanha), *The Progetiger Programme* (Estónia), *Scratch Aveyron* (França), *Coding@Scuola Pre, Primary and Secondary Schools* (Itália), *Bee Creative – Makerspace Network* (Luxemburgo), *Makerspace 2087 – preparing students for their future* e *Cooperation – Creativity – Knowledge-Building* (Noruega), *Introduction to Programming in Primary Schools,* New Computer Science Curriculum for All School Levels (Polónia), *Apps for Good, Coding in primary school*, Code week, Scratch day e *MORE – Mobile*

Resources on Education: let´s learn with each other (Portugal), *Kursportalen* (Suécia) (Balanskat & Engelhardt, 2015; García-Peñalvo, 2016; Licht, Tasiopoulou & Wastiau, 2017).

Atualmente, reconhece-se que a programação tangível constitui-se uma peça fundamental no desenvolvimento do pensamento computacional (Bers & Horn, 2010) e uma inovadora alternativa à programação gráfica, estando mais facilmente ao alcance de qualquer criança por utilizar objetos físicos para representar elementos programáticos, comandos e os fluxos das estruturas de controlo – "The programming process through graphical interface requires the ability to map the on-screen symbolic representation to the actions they produce. Programming through a tangible interface, on the contrary, may reduce this mental gap by carrying out the programming action through the act of manipulating tangible objects" (Sapounidis & Demetriadis, 2013, p. 1776). Não admira, portanto, que linguagens ou interfaces gráficas como Alice, ROBOLAB, Scratch, ToonTalk dêem lugar a outras linguagens ou interfaces tangíveis ou híbridas, situadas ou não, tais como o AlgoBlock, Batráquio, Bee-Bot, Blue-Bot, CHERP, Cricket, Cubetto, Curlybot, Electronic blocks, Kibo, Lego WeDo, Mi-Go, Mouse, Quetzal–Tern, Strawbies, T-Maze, Topobo (Hu, Zekelman, Horn & Judd, 2015; Loureiro, Moreira & Senos, 2018; Sapounidis, Demetriadis & Stamelos, 2015; Strawhacker & Bers, 2015; Sullivan, Elkin & Bers, 2015; Wang, Zhang & Wang, 2011).

Uma das vantagens da exploração de tais interfaces prende-se com o facto de se constituírem efetivos mediadores da inclusão, quer seja ao nível do género, quer seja ao nível de condições físico-psicológicas, quer seja relacionada com condições socio-culturais-económicas (Gordon, Ackermann & Breazeal, 2015; Gordon, Rivera, Ackermann & Breazeal, 2015; Tabel, Jensen, Dybdal & Bjørn, 2017; Unnikrishnan, Amrita, Muir & Rao, 2016). Favorecem ainda a inclusão, principalmente pela via da participação social, na aceção de Koster, Nakken, Pijl & van Houten (2009). Destaque-se que a questão da inclusão tem merecido atenção especial a nível mundial, estando consignada em dois dos oito Objetivos de desenvolvimento do Milénio a atingir até 2015, decorrente da Declaração do Milénio das Nações Unidas aprovada em 2000 na Cimeira do Milénio, na qual participaram os191 estados-membros (ONU, 2001). De facto, no *site* oficial português do Centro Regional de Informação das Nações Unidas (UNIRC) pode ler-se, relativamente ao 2.º objetivo – 'Alcançar o ensino primário universal' – que a meta é 'Garantir que todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino primário' e, em relação ao 3.º objetivo – 'Promover a igualdade entre os sexos e a autonomização das mulheres', a meta é 'Eliminar as disparidades entre os sexos no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis, o mais tardar até 2015' (https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/MDGs/MDGs2.html). A questão da inclusão está ainda consignada, explicita ou implicitamente, nos 4.º, 5.º, 8.º, 10.º e 16.º Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015-30), relativos a 'Educação de qualidade', 'Igualdade de género', 'Trabalho digno e crescimento económico', 'Redução de Desigualdades' e 'Paz, Justiça e Instituições Eficazes' (https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel).

Os professores são peças chave em todo este processo, constituindo-se uma das variáveis mais determinantes na aprendizagem e sucesso dos alunos (Esteves, 2015). De facto, compete-lhe conceber, orientar e avaliar, de forma negociada, inovadora, crítica, criativa e sempre renovada, a aprendizagem de qualidade que perspetiva para todos e para cada aluno, no momento presente, mas também no futuro, altamente complexo (CE, 2005, 2007; CNE, 2015; Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009; Harris & Sass, 2011; Korthagen, 2004; ME-DGRHE, 2008; Schleicher, 2012).

A formação inicial, sendo uma etapa essencial no desenvolvimento profissional do professor, moldando quer a consciência quer a identidade profissional (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Flores, 2015; Pillen, Beijaard & den Brok, 2012; Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009; Timostsuk & Ugaste, 2010), não se revela suficiente para fazer face a todas as exigências, sempre renovadas, que se colocam ao longo do exercício da profissão (Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Perrenoud & Thurler, 2009). Urge, assim, investir-se numa sólida formação continuada que envolva iniciativas das mais informais às mais formais (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Maskit, 2011) e fortifique práticas de colegialidade que contribuam para que o professor se assuma como um verdadeiro *curriculum developer* (Shawer, 2010). Tal gestão, por sua vez, deverá facilitar o estabelecimento de conexões entre, designadamente, áreas STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics. Para além do desenvolvimento de competências em cada uma das áreas, cruciais para um futuro sustentável da humanidade, importa abordá-las de forma integrada contribuindo-se, assim, para uma visão holística e não segmentada dos próprios fenómenos e do próprio

currículo (Corlu, Capraro & Capraro, 2014; Honey, Pearson & Schweingruber, 2014; Sanders, 2009; Zeidler, 2016).

É neste contexto que surge o projeto TangIn – *Promoting inclusion and a STEM curriculum in schools through the use of tangible programming concepts and activities* –, no âmbito do programa ERASMUS+, Ação-chave 2 (KA2) – Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas.

2. O PROJETO TANGIN

O projeto TangIn (N.º 2017-1-PT01-KA201-035975) envolve parceiros de Portugal, Bulgária, Espanha e Letónia afetos às instituições – Carreira e Alegre (C&A), INOVA+, Universidade de Aveiro, Agrupamento de escolas da Murtosa, Know and Can Association, Colegio Santa Elena e Valmieras Pārgaujas, respetivamente (www.tangin.eu; https://www.facebook.com/tanginproject/).

Persegue como principais objetivos (co)desenvolver – conceber, adaptar, implementar, avaliar, reformular e/ou expandir – uma *toolbox* com materiais didáticos, quer para professores quer para alunos, focados nas áreas STEM, que visem o desenvolvimento do pensamento computacional, de competências nas referidas áreas e da inclusão, tirando-se partido da programação tangível. Paralelamente, pretende-se construir uma cultura de colaboração transnacional e estabelecer diretrizes que contribuam para a inovação do ensino nas escolas.

Estrutura-se em oito etapas, relativamente às quais se apresentam os principais resultados obtidos até ao momento.

2.1. Enquadramento teórico

A primeira etapa do projeto TangIn prende-se com o aprofundamento do quadro teórico conseguido, não só à custa da revisão de literatura, mas incorporando, também, a voz de um dos principais sectores do público visado – professores dos anos iniciais de escolaridade dos vários países envolvidos.

Para isso, foi elaborado e aplicado um questionário (acessível em http://www.tangin.eu/pt-pt/2018/02/23/questionnaire-for-teachers-and-school-headmasters/) e um *focus group*, entre novembro de 2017 e abril de 2018. Obtiveram-se 157 respostas ao questionário – 70 de Portugal, 31 da Letónia, 30 de Espanha e 26 da Bulgária, tal como expresso em Queiroz e Costa (2018). A maior parte dos respondentes é do sexo feminino, tem entre 31 e 45 anos de idade e mais de 15 anos de experiência de ensino, principalmente ao nível da educação básica. Os principais resultados obtidos através dos questionários, bem como das entrevistas coletivas realizadas, apontam no sentido de os professores:

- reconhecerem importância ao desenvolvimento do pensamento computacional e de competências de programação desde o início da escolaridade;
- associarem o pensamento computacional e a programação às áreas STEM, principalmente à Matemática;
- não estarem familiarizados com ferramentas de programação, tais como o *logo* e o *scratch*;
- nunca terem ouvido falar de programação tangível;
- gostarem de obter formação nessa área;
- virem a utilizar, e com frequência, nas salas de aula, apesar da extensão dos programas, um *kit* didático focado na programação tangível que estivesse disponível, principalmente por questões motivacionais.

2.2. Seleção de tópicos curriculares que possam ser abordados utilizando-se programação tangível

Seguiu-se a elaboração de matrizes, expressas no referido Relatório (Queiroz & Costa, 2018), que sintetizam tópicos das áreas STEM comuns aos currículos dos diversos países dos 1.º aos 6.º anos de escolaridade e passíveis de serem abordados utilizando-se programação tangível.

No caso da Matemática, há tópicos que se inscrevem, principalmente, nos temas – Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Relativamente a Ciências e Engenharia, realce-se os temas Biologia, Natureza e Meio Ambiente e Interação Humana. Da área da Educação Tecnológica refira-se as temáticas de Literacia Digital, Pensamento Computacional, Algoritmos, Programação e Robótica.

De entre os inúmeros tópicos selecionados, destacam-se: operações adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação envolvendo números racionais não negativos e respetivas propriedades; mapas e escalas; linhas e polígonos; isometrias e simetrias; grandezas comprimento, área, volume, ângulo, tempo; gráficos; movimento uniforme; natureza humana e fisiologia; plantas e animais; ciclo da água; energia e luz; planeta Terra no sistema solar; elementos naturais; economia e viver em sociedade; formulação e resolução de problemas; sequências de ações; objetos tangíveis.

2.3. Criação de um *Kit* didático

A terceira etapa do Projeto TangIn prende-se com a cocriação de um *Kit* didático, corporizado em tarefas desafiantes das várias STEM e focadas em tópicos expressos anteriormente. Para cada tarefa, construir-se-á um plano de atividades que orienta a sua exploração em contexto educativo e que inclui um sumário, palavras-chave, duração, descrição sumária, áreas temáticas envolvidas e tópicos curriculares, ano(s) de escolaridade, aprendizagens esperadas, organização da sessão – discriminando-se momento da aula, duração, forma de trabalho, descrição e recursos –, notas e avaliação das aprendizagens.

Tal processo emerge do envolvimento de todos os parceiros do Projeto TangIn que discutem e negoceiam uma proposta inicial e, posteriormente, procedem às alterações necessárias em função da especificidade de cada realidade.

Um exemplo de um plano de atividades encontra-se disponível em https://docs.google.com/document/d/1MIbwVcMSpji0rG5J3HURRzhV8UT05Ps1ZuGnnv5yzCk/edit.

2.4. Estudo piloto

A fase seguinte diz respeito a um estudo piloto para aferição e, se necessário, consequente reformulação de 10 planos de atividades. Está a ser desenvolvido em duas escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas da Murtosa, em Portugal, por três professores a lecionar os 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Tais professores têm acesso a um Guia do Estudo Piloto que, para cada sessão, apresenta um breve sumário, as principais áreas/temas/conteúdos, a duração, um *link* de acesso ao plano de atividades, a avaliação do desempenho alunos e a avaliação da atividade – https://docs.google.com/document/d/19xkORdOKlPKCW53gFPjO95asRfsVG8TtSfkoijI4PeQ/edit

A implementação de tais sessões tem sido apoiada por membros do projeto TangIn, o que muito favorece a gestão dos grupos de trabalho. Para além disso, ainda registam aspetos significativos das sessões numa grelha de observação criada para o efeito. A referida grelha também poderá ser preenchida pelo respetivo professor para que o cruzamento dos dados obtidos permita uma melhor caracterização da situação. Tal instrumento permite a identificação da escola, turma, data e número da sessão e do grau (usando-se uma escala tipo Likert com 5 níveis) de incidentes críticos elencados quer ao nível dos equipamentos/recursos e estratégias quer ao nível dos alunos. Ainda há espaço para identificar e justificar alunos em destaque e alunos que precisam de maior acompanhamento e acrescentar comentários e observações.

A grelha está acessivel em https://docs.google.com/document/d/1XIXY1nO1sjD8kNX_iUINYK72klme9411PLzFC9qyVBE/edit.

No final de cada uma das sessões, os professores deverão ainda construir um e-portfolio no qual, para além de dados biográficos – sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, escola onde leciona e área disciplinar –, ainda explicitam a relação entre as suas expetativas e a sessão piloto implementada, a avaliação global do trabalho realizado pelos alunos, o grau de satisfação relativamente à consecução das aprendizagens esperadas expressas no plano da sessão, aspetos mais positivos e aspetos a melhorar, repercussões da sessão piloto no trabalho letivo futuro, se recomendariam a sessão piloto a um/a colega e formas de o/a convencer a envolver-se neste tipo de atividades e, finalmente, outros comentários e/ou sugestões. Ainda devem anexar evidências do trabalho realizado – documentos em *pdf, *jpg, *doc, etc.

A matriz do e-portfolio pode ser acedida em https://docs.google.com/forms/d/1sCw75XPr9_liaDWU-S4MHahalhBXTEdqcWzvUsgEqN0/edit

2.5. Realização de um curso de formação

Segue-se a realização de um *workshop* europeu destinado a quatro professores de cada um dos quatro países envolvidos no projeto TangIn. Tal 'Curso de Formação em Programação Tangível e Inclusão em Contexto Educativo' foi concebido e submetido aos órgãos competentes da Universidade de Aveiro, tendo sido aprovado pelas deliberações n.º 39/CP/2018 e n.º 42/CC/2018.07.25.

Com a sua frequência, pretende-se que os 16 professores dos 1.º e 2.º CEB desenvolvam competências pedagógico-didáticas que lhes permitam, por um lado, promover a inclusão dos respetivos alunos, desenvolver o pensamento computacional dos mesmos e, em particular, proporcionar uma sólida e prazerosa aprendizagem de conceitos e de ferramentas de programação tangível no âmbito das áreas STEM. Por outro lado, pretende-se replicar tal formação a outros colegas dos respetivos países apostando-se, assim, no efeito multiplicador de tal atuação.

O curso (a realizar previsivelmente em janeiro de 2019) terá a duração de 54h, a que correspondem 2 ECTS, e seguirá uma abordagem de aprendizagem baseada em projeto (Bell, 2010). As 39h presenciais distribuem-se ao longo de uma semana admitindo sessões de vários tipos – seminários, saídas de campo e *workshops* – no âmbitos das quais os formandos terão oportunidade de, designadamente: discutir o conceito e a importância do desenvolvimento do pensamento computacional, da programação tangível e da inclusão em contextos educativos; explorar e contrastar ferramentas de programação tangível na educação; observar práticas de integração didática da programação tangível em áreas STEM que favoreçam a inclusão e usar e criticar os instrumentos de recolha de dados usados para o efeito; analisar, resolver e reformular/adaptar as tarefas criadas no âmbito do projeto TangIn e os respetivos planos de atividades e guião; propor novas tarefas consonantes com as suas realidades próprias que permitam a abordagem de tópicos curriculares das áreas STEM ou outras áreas através da programação tangível.

Uma criteriosa análise dos dados recolhidos por observação direta, inquirição por entrevista e através dos documentos produzidos pelos formandos permitirá a eventual (co)reformulação e extensão do *Kit* didático referido anteriormente e alteração à grelha de observação e ao e-portfolio construídos para o efeito.

2.6. Replicação da formação

A etapa seguinte diz respeito à replicação da formação. Cada formador associar-se-á a um colega para, em conjunto, prepararem, concretizarem e avaliarem sessões que envolvam a programação tangível para a abordagem de tópicos das áreas STEM e outras e contribuam para o desenvolvimento de competências nessa áreas, do pensamento computacional e da inclusão, rentabilizando todo o material (co)produzido no âmbito do projeto TangIn. Pretende-se, assim, atingir cerca de 800 alunos da Bulgária, Espanha, Letónia e Portugal, correspondentes aos 32 professores implicados.

Mais uma vez, os dados recolhidos através da grelha de observação, do e-portfolio e de outros documentos produzidos pelos professores serão sujeitos a uma cuidadosa análise no sentido da reformulação e/ou extensão de todo o material produzido no âmbito do projeto TangIn.

2.7. Concretização de seminários de disseminação

Está ainda prevista a realização de 4 seminários, um em cada um dos países envolvidos – Bulgária, Espanha, Letónia e Portugal – de disseminação do trabalho realizado pelos professores e respetivos alunos.

Com tais encontros, espera-se mobilizar mais professores e demais comunidade educativa para a causa que se defende: o desenvolvimento do pensamento computacional e da inclusão através de atividades de programação tangível relacionadas com as áreas STEM (e outras).

2.8. Constituição da comunidade *EduTangin*

Numa última etapa, tenciona-se divulgar *online* todos os materiais produzidos e criar uma verdadeira comunidade, de prática e de aprendizagem, que alimente, de forma fundamentada, crítica e criativa, a plataforma criada para o efeito.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015-30), designadamente os que dizem respeito a 'Educação de qualidade', 'Igualdade de género', 'Trabalho digno e crescimento económico', 'Redução de Desigualdades' e 'Paz, Justiça e Instituições Eficazes', o projeto TangIn visa o desenvolvimento da inclusão, do pensamento computacional e de competências específicas, principalmente das áreas STEM.

Pela estratégia de atuação, pretende alcançar tão ambiciosa finalidade de forma prazerosa e sólida, pelo envolvimento da programação tangível: fundamentada, seguindo-se uma metodologia baseada em projeto; e negociada, envolvendo múltiplos parceiros nacionais e estrangeiros.

Esperemos que a comunidade europeia *EduTangin* se consiga manter ativa em prol de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa e sustentável.

AGRADECIMENTOS

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein. Project N.º: 2017-1-PT01-KA201-035975.

REFERÊNCIAS

Amorim, C. (2005). Beyond Algorithmic Thinking: An Old New Challenge for Science Education. In *Eighth International History, Philosophy, Sociology & Science Teaching Conference, July 15 to July 18.* University of Leeds, England. Consultado em outubro, 2018, em https://pdfs.semanticscholar.org/1b29/a8c089ecdfeadd44323dc879eda777bbf0f1.pdf

Balanskat, A., & Engelhardt, K. (2015). *Computing our future. Computer programming and coding. Priorities school curricula and initiatives across Europe*. Brussels, Belgium, European Schoolnet, Consultado em outubro, 2018, em http://www.eun.org/documents/411753/817341/Computing+our+future_final_2015.pdf/d3780a64-1081-4488-8549-6033200e3c03

Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning & Leading with Technology*, *38*(6), 20-23.

Barr, V. & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: what is Involved and what is the role of the computer science education community?. *Acm Inroads*, *2*(1), 48-54.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st Century: Skills for the future. *The Clearing House, 83*, 39-43.

Bers, M., & Horn, M. (2010). *Tangible Programming in Early Childhood: Revisiting Developmental Assumptions through New Technologies*. Boston: Tufts University.

Caspersen, M. E., & Nowack, P. (2013). Computational thinking and practice: A generic approach to computing in Danish high schools. In *Proceedings of the Fifteenth Australasian Computing Education Conference* (Vol. 136) (pp. 137-143). Australian Computer Society, Inc..

CE (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Commission's Directorate-General for Education and Culture. Consultado em outubro, 2018, em http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf

CE (2007). *Improving the quality of teacher education.* Consultado em outubro, 2018, em http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf

CNE – Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores.* Lisboa: CNE. Consultado em outubro, 2018, em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Report Commissioned by the Teaching Council, University College, Cork, Ireland.

Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, *39*(171), 74-85.

Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C., & Woollard, J. (2015). *Computational thinking-A guide for teachers*. Consultado em outubro, 2018, em https://community.computingatschool.org.uk/files/8550/original.pdf

DG CONNECT (2018). *Coding - the 21st century skill*. Consultado em outubro, 2018, em https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/coding-21st-century-skill

Flores, M. A. (2015). A formação de professores na União Europeia. In CNE. *Formação Inicial de Professores* (pp. 223-240). Lisboa: CNE. Consultado em outubro, 2018, em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Futschek, G. (2006, November). Algorithmic thinking: the key for understanding computer science. In *International conference on informatics in secondary schools-evolution and perspectives* (pp. 159-168). Springer, Berlin, Heidelberg. Consultado em outubro, 2018, em https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F11915355_15.pdf

García-Peñalvo, F. J. (2016). A brief introduction to TACCLE 3 — coding European project. In *Computers in Education (SIIE), 2016 International Symposium on* (pp. 1-4). IEEE.

Gordon, M., Ackermann, E., & Breazeal, C. (2015). Social robot toolkit: Tangible programming for young children. In *Proceedings of the Tenth Annual ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction Extended Abstracts* (pp. 67-68). ACM.

Gordon, M., Rivera, E., Ackermann, E., & Breazeal, C. (2015). Designing a relational social robot toolkit for preschool children to explore computational concepts. In *Proceedings of the 14th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 355-358). ACM.

Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, *39*, 1-11.

Grossman, P., Hammenrness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *15*(2), 273-298.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, *42*(1), 38-43.

Harris, D., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics, 95*, 798-812.

Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (Eds.) (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press.

Hu, F., Zekelman, A., Horn, M., & Judd, F. (2015). Strawbies: explorations in tangible programming. In *Proceedings of the 14th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 410-413). ACM

ISTE/CSTA (2011). Operational Definition of Computational Thinking for K–12 *Education*. Consultado em outubro, 2018, em http://www.iste.org/docs/ct-documents/computational-thinking-operational-definition-flyer.pdf

Knuth, D. E. (1985). Algorithmic thinking and mathematical thinking. *The American Mathematical Monthly*, *92*(3), 170-181.

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*, 77-97.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(2), 117-140.

Licht, A.H, Tasiopoulou, E., Wastiau, P. (2017). *Open Book of Educational Innovation.* European Schoolnet, Brussels.

Loureiro, M. J. D. M. N., Moreira, F. T. T., & Senos, S. (2018). Introduction to Computational Thinking With MI-GO: A Friendly Robot. In *Open and Social Learning in Impact Communities and Smart Territories* (pp. 110-137). IGI Global.

Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, *27*(5), 851–860.

ME-DGRHE (ed.) (2008). Conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação [Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia]. Consultado em outubro, 2018, em http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf

ONU (2001). *Declaração do Milénio*. Lisboa: United Nations Information Centre. Consultado em outubro, 2018, em https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf

Perrenoud, P. & Thurler, M. G. (2009). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, *i-first*, 1-21.

Qualls, J. A., & Sherrell, L. B. (2010). Why computational thinking should be integrated into the curriculum. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, *25*(5), 66-71.

Queiroz, J., & Costa, P. (2018). *Framework for using tangible programming concepts to stimulate learning of stem subjects at primary school*. Consultado em outubro, 2018, em http://www.tangin.eu/wp-content/uploads/2018/08/IO1-Final-Report_EN.pdf

Sanders, M. (2009). STEM, STEM Education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 20-26.

Sapounidis, T., & Demetriadis, S. (2013). Tangible versus graphical user interfaces for robot programming: exploring cross-age children's preferences. *Personal and ubiquitous computing*, *17*(8), 1775-1786.

Sapounidis, T., Demetriadis, S., & Stamelos, I. (2015). Evaluating children performance with graphical and tangible robot programming tools. *Personal and Ubiquitous Computing*, *19*(1), 225-237.

Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies, 35*(4), 361-378.

Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.

Schwank, I. (1993). On the Analysis of Cognitive Structures in Algorithmic Thinking. *Journal of Mathematical Behavior*, *12*(2), 209-31.

Sengupta, P., Kinnebrew, J. S., Basu, S., Biswas, G., & Clark, D. (2013). Integrating computational thinking with K-12 science education using agent-based computation: A theoretical framework. *Education and Information Technologies*, *18*(2), 351-380.

Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, *26*(2), 173-184.

Strawhacker, A., & Bers, M. U. (2015). I want my robot to look for food: Comparing Kindergartner's programming comprehension using tangible, graphic, and hybrid user interfaces. *International Journal of Technology and Design Education*, *25*(3), 293-319.

Sullivan, A., Elkin, M., & Bers, M. U. (2015). KIBO robot demo: engaging young children in programming and engineering. In *Proceedings of the 14th international conference on interaction design and children* (pp. 418-421). ACM.

Tabel, O. L., Jensen, J., Dybdal, M., & Bjørn, P. (2017). Coding as a social and tangible activity. *interactions*, *24*(6), 70-73.

Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1563-1570.

Unnikrishnan, R., Amrita, N., Muir, A., & Rao, B. (2016). Of elephants and nested loops: How to introduce computing to youth in rural india. In *Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 137-146). ACM.

Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, *20*(4), 715-728.

Wang, D., Zhang, C., & Wang, H. (2011). T-Maze: a tangible programming tool for children. In *Proceedings of the 10th international conference on interaction design and children* (pp. 127-135). ACM.

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, *25*(1), 127-147.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, *49*(3), 33-35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical transactions of the royal society of London A: mathematical, physical and engineering sciences*, *366*(1881), 3717-3725.

Wing, J. M. (2010). Computational Thinking: What and Why? Consultado em outubro, 2018, em http://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf

Zeidler, D. L. (2016). STEM education: A deficit framework for the twenty first century? A sociocultural socioscientific response. *Cultural Studies of Science Education*, *11*(1), 11-26.

220. TIC E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA PROFISSIONALIDADE DOCENTE?

Manuela Esteves

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL),
mesteves@ie.ulisboa.pt

Resumo

O projeto "Aprendizagem com tecnologias e *design* do futuro da formação de professores"[1], em cuja equipa de investigação participamos, parte de dois pressupostos: o de que é necessário e possível melhorar a qualidade das aprendizagens proporcionadas nas escolas, aos alunos, e o de que programas de formação inicial de professores enriquecidos pelas tecnologias podem representar uma mais-valia para a intervenção desses futuros profissionais. Pretende-se obter respostas para três questões: o que é distintivo acerca da formação de professores em espaços enriquecidos com tecnologias? Que competências-chave deve o professor do futuro possuir? Como repensar e concretizar a formação tendo em conta os novos cenários possíveis? A abordagem investigativa é do tipo *design-based research.* A análise de cenários de aprendizagem construídos pelos formandos, a observação direta da concretização dos mesmos feita pelos formadores, o recurso a questionários, entrevistas de *focus group* e a análise de interações em redes sociais constituem as fontes dos dados empíricos com que se trabalha. Estando a decorrer o terceiro e último ano deste projeto, os resultados são ainda parcelares e as conclusões, prematuras. Parece-nos, todavia, poder desde já explorar os sentidos em que as competências docentes podem/devem evoluir para se tirar efetivo proveito dos recursos digitais disponíveis. Tal implicará repensar os currículos atuais de formação inicial de professores, ainda frequentemente alheados da revolução tecnológica comunicacional em que vivemos. E implicará, também, discutir se estaremos perante o advento de uma nova profissionalidade docente ou se se tratará apenas de preencher de novos conteúdos algumas conceções mais exigentes (ainda que pouco postas em prática), acerca do desempenho profissional e dos saberes e competências específicos que o podem suportar.

Palavras-chave: profissionalidade docente**,** formação inicial de professores, prática de ensino supervisionada, ambientes enriquecidos por tecnologias.

Abstract

The project "Technology enhanced learning at future teacher education lab"[2], in whose research team we participate, starts from two assumptions: that it is needed and possible to improve the quality of learning provided by schools and that the initial teacher training programs enriched by technologies may represent an added value for the intervention of these future professionals.
The aim is to obtain answers to three questions: what is distinctive about teacher education in technology enhanced environments? What key competences should the future teacher have? How to rethink and put in place the training taking into account the possible new scenarios? A design-based research approach was decided. The analysis of the learning scenarios constructed by the trainees, the direct observation of their implementation by the teacher educators, the use of questionnaires, focus group interviews and the analysis of interactions in social networks are the sources of the empirical data we are working with. As the third and final year of this project is still taking place, the results are at present piecemeal and the conclusions premature.

[1] Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/MHC-CED/0588/2014).
[2] Research project financed by the Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/MHC-CED/0588/2014).

It seems to us, however, that it is already possible to explore the meaning and the ways in which teacher competences can / shall evolve to take full advantage of the available digital resources. This will imply to rethink the current curricula of initial teacher training which are still often oblivious to the communicational technological revolution we are experiencing. And it will also imply discussing whether we are facing the advent of a new teachers' professionality or whether it is only about filling with new content some of the more demanding (though little implemented) conceptions about professional performance and specific knowledge and skills that can bear it.

Key words: teacher professionality, initial teacher training, supervised teaching practice, technology-enhanced environments.

1. INTRODUÇÃO

Desde os anos 80 do século passado, o aparecimento sucessivo e a disseminação de novas tecnologias de informação e comunicação produziram uma revolução que alguns têm comparado à revolução produzida por Guttenberg ao inventar a imprensa. A distingui-las estão, contudo, aspetos muito importantes da revolução atual, de que destacamos:

— a velocidade crescente da evolução dos meios tecnológicos (*hardware* e *software*);
— a rapidez, também cada vez maior, da sua disseminação à escala planetária;
— o enorme universo humano capacitado para se apropriar das novidades;
— a multiplicidade dos fins visados e das esferas da vida afetadas, se considerarmos os planos económico e financeiro, pessoal e social, político e cultural, científico, técnico e humanístico.

A globalização, já de há muito em marcha, ampliou-se e aprofundou-se desde a 2.ª metade do séc. XX. Nada com que Guttenberg e os seus contemporâneos pudessem sequer sonhar no dealbar dos tempos modernos. A esfera educacional, porque relacionada dialeticamente com todas as acima referidas, não poderia ficar alheia nem deixar de ser afetada pelo movimento em curso que transcende em muito o campo tecnológico. A expressão "ambientes de aprendizagem enriquecidos pela tecnologia" traduz um ideal de uso pedagógico das TIC capaz de produzir maior eficácia e eficiência dos processos de ensino dos professores e dos processos de formação dos alunos, ao mesmo tempo que uns e outros se tornam destros na sua manipulação inclusivamente fora dos espaços de educação formal. Ainda subsiste algum pensamento ingénuo ou mágico de que bastaria expor professores e alunos a essas tecnologias para que verdadeiros milagres de inovação pedagógica, de melhoria qualitativa das aprendizagens e de superação do insucesso escolar acontecessem.

À medida que vamos sabendo mais, tais ilusões vão-se desfazendo. As TIC podem consentir um ensino profundamente tradicional, dogmático, autoritário e centrado no professor e na matéria, onde os alunos não são estimulados a uma apropriação crítica dos conhecimentos, antes os tornando reprodutores do saber já feito. Por outro lado, não se constata que, quanto maior a frequência do uso das TIC na escola, mais e melhor os alunos aprendem. Isso mesmo foi mostrado em um estudo recente da OCDE (2015) que, a partir dos resultados do último PISA, correlaciona a frequência do uso das TIC e os resultados de aprendizagem dos alunos, num conjunto de 35 países. Os estudantes que usam moderadamente tecnologias digitais na escola tendem a ter resultados melhores do que os daqueles que as usam raramente e dos que as usam muito frequentemente.

Chegados a este ponto, uma questão geral se impõe: que forma ou formas de trabalho de professores e alunos é preciso desenvolver para que o uso das TIC na escola e na sala de aula se traduza numa mais-valia em relação ao passado? O tópico nuclear a que este artigo se reporta é o da formação inicial de professores e o da sua responsabilidade em preparar futuros profissionais, interrogando se iniciativas já em curso e objeto de investigação permitem falar na emergência de uma nova profissionalidade dos professores face à revolução digital.

2. APRENDIZAGEM COM TECNOLOGIAS E *DESIGN* DO FUTURO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sob este título, vem a desenvolver-se desde 2016, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, um projeto de investigação-ação que se pensa concluir em 2019. Incide sobre alguns dos mestrados em ensino professados na instituição, nomeadamente os destinados a formar os futuros professores de Biologia, Informática, Matemática, Física e Economia. Envolve

cerca de vinte investigadores, duas instituições de ensino superior e quatro empresas tecnológicas.

Visa-se, desde o início, encontrar respostas válidas para três perguntas:

1. O que é distintivo acerca da formação de professores em espaços enriquecidos pelas tecnologias?
2. Que competências-chave deve o professor do futuro possuir?
3. Como pensar e concretizar a formação tendo em conta os novos cenários possíveis?

Adota-se uma abordagem metodológica do tipo "*design-based research*" colocando em diálogo a investigação empírica em educação com o desenho de ambientes de aprendizagem baseados na teoria para se compreender como, quando e porquê as inovações em educação funcionam na prática.

O projeto estruturou-se em três fases que têm estado a ser percorridas.

A 1ª fase consistiu em desenhar e montar o Laboratório de Formação de Professores do Futuro, explorar perspetivas sobre o quadro de competências dos professores do séc. XXI e sobre o desenho de cenários de aprendizagem e, ainda, proceder ao desenvolvimento e adaptação de instrumentos de investigação.

A 2ª fase partiu dos referidos trabalhos e consistiu no desenvolvimento de dois ciclos sucessivos de seis meses de pilotagem de módulos de formação assentes na produção e avaliação de recursos educativos a serem posteriormente integrados numa caixa de ferramentas (*toolkit*) para a formação de professores. As experiências-piloto seguiram uma estratégia de planificação conjunta, por formadores e formandos, de cenários de aprendizagem que foram, em seguida, implementados com alunos, em contextos escolares reais, no âmbito da Iniciação à Prática Profissional.

A 3ª fase, ainda em curso, está sobretudo focada na disseminação e ampliação do projeto, mediante a organização dos produtos alcançados e a criação e dinamização de uma comunidade de prática, *online*, de professores das instituições de ensino superior (universitário e politécnico), responsáveis pela formação inicial, comunidade que se pretende que prossiga para lá do termo do projeto.

O conceito de "cenário de aprendizagem" é estruturante de todo o processo de investigação e intervenção. Em termos de ação, o trabalho dos formandos, em diversas disciplinas, deve garantir que cada cenário de aprendizagem se ajuste ao contexto, implique atividades de planificação/preparação e de concretização em sala de aula seguindo trajetórias onde se usam ferramentas interativas baseadas sobretudo em tecnologias móveis, bem como atividades de avaliação dos processos e dos produtos. O desenvolvimento destes cenários, para além do diálogo entre formador e formando que exige e favorece, permite uma recolha de dados multifacetada mediante a observação direta das situações com a respetiva gravação, entrevistas de *focus group* e aplicação de questionários.

O *site* http://www.ftelab.ie.ulisboa.pt/tel/ permite recolher mais informação sobre as experiências que os formandos desenvolveram. Com a mesma finalidade, podem também ser consultados nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (https://www.rcaap.pt) relatórios finais da Prática de Ensino Supervisionada (PES), produzidos pelos mestrandos em ensino das disciplinas consideradas no projeto, desde que este se iniciou.

3. QUADRO TEÓRICO E CONCETUAL

3.1. Modelos e estratégias de formação inicial de professores

A elaboração teórica acerca dos modelos de formação inicial de professores não tem progredido significativamente desde os anos 80 do séc. XX.

Certamente ocorreram mudanças nas conceções dominantes: a hegemonia do modelo behaviorista terá enfraquecido e influências dos modelos personalista e orientado para a pesquisa fizeram sentir-se com mais frequência, traduzidas no uso de documentos pessoais na formação (diários de aula, portfolios, narrativas, histórias de vida) e no desenvolvimento de competências investigativas dos formandos. A universitarização da formação inicial, o avanço das ciências da educação e, dentro delas, o conhecimento científico sobre estratégias de formação de professores trouxe para primeiro plano o perfil do futuro professor como um investigador, dando desse modo realce ao modelo centrado na análise a que Ferry (1983) se refere ou ao paradigma *inquiry-oriented* de que Zeichner (1983) fala.

O ideal da formação do professor como um profissional reflexivo generalizou-se, pesem embora os equívocos que o têm caracterizado nas ações práticas que dele se reclamam.

Contudo, formar professores reflexivos não constitui um novo modelo de formação. Numerosos autores assinalaram que a reflexividade é uma disposição genérica que pode ser estimulada no quadro de todos os modelos já existentes (Alarcão & Moreira, 1993 ; Adler, 1991; Calderhead, 1989; Feiman-Nemser, 1990; Gilroy, 1993). Dependendo de um dado modelo de formação radicar ou na racionalidade técnica, ou na racionalidade prática, ou na racionalidade crítica, emergem (ou podem emergir, se se trabalhar nesse sentido) formas de reflexão profissional diferenciadas entre si quanto aos âmbitos e aos níveis de profundidade alcançados.

No projeto de investigação que estamos a caracterizar e no que se refere à componente de IPP, ocorre uma combinação de estratégias inspiradas nos diversos modelos acima referidos, com predomínio da metáfora do professor como investigador que decide com autonomia em função do conhecimento do contexto onde atua e dos efeitos da intervenção que realiza, conhecimento esse que cabe a ele próprio produzir. A níveis distintos de consecução é isso que os relatórios finais da Prática de Ensino Supervisionada evidenciam.

3.2. Competências profissionais docentes

O projeto inspira-se, sem o ter referido explicitamente à partida, na definição de competência proposta por Jonnaert (2002, p. 31): “uma competência faz, no mínimo, referência a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso”.

Decorrem desta definição e ajudam a explicitá-la melhor os seguintes aspetos a que em outra oportunidade já aludimos (Esteves, 2009):

- A competência não se refere exclusivamente a recursos cognitivos;
- A competência está subsumida numa ação contextualizada;
- Entre os recursos que o sujeito mobiliza poderão estar disposições inatas;
- A mobilização de recursos pelo sujeito é feita segundo redes operatórias e não por simples adição ou numa lógica de sequência linear;
- A competência não se confunde, portanto, com a performance.

A ação dos formandos com os seus alunos constitui o cerne do projeto – uma ação em que eles devem mobilizar recursos oriundos das distintas componentes (área do conteúdo a ensinar, formação educacional geral, didática específica, formação cultural, social e ética), avaliar os efeitos produzidos e reformular o plano de ação, se necessário.

3.3. Conhecimento profissional

As competências sustentam-se em conhecimentos ainda que não se confundam com os mesmos.

O projeto de investigação acolheu a revisão do conhecimento profissional dos professores proposta por Mishra e Koehler (2006). Estes autores partiram do quadro de referência apresentado por Shulman (1987) que contemplava as vertentes do conhecimento do conteúdo de ensino, do conhecimento pedagógico geral, do conhecimento do currículo, do conhecimento pedagógico do conteúdo, do conhecimento dos alunos e das suas características, e dos fins, propósitos e valores da educação e dos seus fundamentos filosóficos e históricos. A estas sete vertentes, os referidos autores propõem que se acrescente o conhecimento tecnológico-pedagógico do conteúdo, abreviadamente conhecido como T-PACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), um conhecimento de síntese suportado em três pilares: o conhecimento tecnológico, o conhecimento tecnológico pedagógico e o conhecimento tecnológico do conteúdo.

3.4. Quadro de referência europeu sobre a competência digital dos educadores

A União Europeia, a OCDE e a UNESCO têm prestado atenção sistemática às transformações do trabalho dos professores e dos ambientes de aprendizagem dos alunos induzidas pela entrada das tecnologias digitais nas escolas e nas salas de aula. Transformações que têm ficado aquém do desejado, como múltiplos relatórios internacionais e trabalhos de investigação têm mostrado.

A conceção e o desenvolvimento do nosso projeto de investigação implicaram uma atenção particular às competências dos professores para o séc. XXI, já consagradas, no sentido de as tomar como referentes no planeamento prévio e na recolha de dados ao longo do processo e, no final, conducentes a uma análise e interpretação de resultados.

Entretanto, já no decurso do projeto, foi publicado pela União Europeia um relatório produzido por Redecker (2017) que contempla seis áreas onde as competências digitais dos professores se devem manifestar, a saber:

1) Comprometimento profissional (usar tecnologias para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional);
2) Recursos digitais (obter, criar e partilhar recursos);
3) Ensino e aprendizagem (gerir e orquestrar o uso das tecnologias);
4) Avaliação (usar as tecnologias para enriquecer a avaliação);
5) Dar poder aos aprendentes (utilizar as tecnologias digitais para fortalecer a inclusão, a individualização e a participação ativa dos alunos);
6) Facilitar a competência digital dos aprendentes (torná-los capazes de usar as tecnologias de forma criativa e responsável, para fins de informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas).

Os indicadores fornecidos sobre cada uma destas dimensões podem constituir um suporte importante para conduzir e/ou avaliar processos formativos orientados para o desenvolvimento da competência digital, como é o caso daquele que estamos a caracterizar.

3.5. Cenários de aprendizagem

No âmbito do projeto, entende-se um cenário de aprendizagem como uma situação hipotética de ensino-aprendizagem (puramente imaginada ou com substrato real) composta por um conjunto de elementos. Cada cenário deve descrever (i) o contexto em que a aprendizagem tem lugar, (ii) o ambiente em que a mesma se desenrola e que é condicionado por fatores relacionados com a área/domínio de conhecimento e (iii) os papéis desempenhados pelos diferentes atores (e respetivos objetivos) organizados numa história/narrativa.

São, pois, relevantes os seguintes elementos:

a) Desenho organizacional do ambiente – organização dos elementos contextuais de um cenário, requisitos, tempos, artefactos materiais;
b) Papéis e atores – posturas e responsabilidades, formas de estar, organização da atividade coletiva, modos de interação e de comunicação;
c) Enredo, estratégias de trabalho, situações e propostas de trabalho – arquitetura da situação, estrutura da atividade, sentido teleológico da implementação do cenário;
d) Reflexão e regulação – processos de reificação daquilo que será aprendido e da ação, monitorização do desenvolvimento dos atores e do contexto, avaliação crítica, produtos.

Um cenário de aprendizagem deve caracterizar-se, pois, pela inovação e pelo potencial de transformação no trabalho dos professores, representar um exercício de previsão/ antecipação, ou seja, de planeamento e de imaginação.

O recurso a tecnologias digitais é apenas uma possibilidade na configuração de cenários de aprendizagem, mas no projeto de investigação em análise, esse recurso foi obrigatório, tendo em conta os objetivos definidos de habilitar os futuros professores para o seu uso.

4. EMERGÊNCIA DE UMA NOVA PROFISSIONALIDADE DOCENTE?

4.1. Pontos de partida

Porque o termo “profissionalidade”, introduzido ainda recentemente em Portugal, se presta a frequentes confusões com outros já anteriormente consagrados (profissionalismo, profissão, profissionalização, desenvolvimento profissional, identidade profissional), importa que aqui recordemos o que queremos significar com o uso deste termo:

> pretendemos refletir a especificidade do trabalho docente face a outras ocupações socialmente úteis e remuneradas, especificidade essa que implica a posse de um saber profissional especializado e posto em ação de acordo com princípios e valores éticos e deontológicos, ou seja, um saber que se manifesta em competências (…) (Esteves, 2014)

A formação inicial específica para a docência desempenha um papel muito importante na construção da profissionalidade, sem, com isso, esquecermos que se impõe, a todos os títulos, que o seu desenvolvimento prossiga ao longo de toda a vida, tanto viabilizado pela formação formal (formação contínua), como pela formação não formal que se faz nos contextos de trabalho com outros professores e com os alunos, ou ainda fruto da formação informal.

Espera-se atualmente que a formação inicial proporcione a preparação do futuro professor em cinco componentes adequadamente integradas, em função das exigências do desempenho profissional: área da docência (vulgo, a matéria ou matérias a ensinar); área educacional geral; didáticas específicas; área cultural, social e ética; iniciação à prática profissional onde se inscreve a prática de ensino supervisionada.

Convém, contudo, não ignorar que os estudantes dos cursos que preparam para a docência, quando decidem tornar-se professores transportam já consigo uma relativamente longa história de vida e memórias das suas experiências enquanto alunos que os levam a ter uma determinada imagem da profissão, ora bastante idealizada, ora algo pessimista. Cabe, então, à formação inicial o desafio de induzir neles uma atitude de otimismo realista que torne a profissão suportável e gratificante.

Por outro lado, no que respeita aos estudantes de cursos de mestrado em ensino do 3º ciclo e do ensino secundário constata-se que atualmente, em Portugal, muitos deles já têm alguma experiência de trabalho em escolas, na condição de professores não profissionalizados. A formação não formal e a formação informal que, nestes casos, precedem e acompanham a formação formal têm levado os investigadores em formação de professores a recomendar reiteradamente que, nos cursos de formação para a docência, as representações prévias dos estudantes sejam objeto de identificação explícita e de trabalho entre formadores e formandos, sob risco de essas disposições prévias prevalecerem acima de tudo aquilo que a formação lhes possa propor.

Referimos acima as profundas transformações que as TIC vieram significar em todas as esferas da vida humana. O seu uso tem implicações e consequências de que nos vamos apercebendo como inevitáveis quer as valoremos positiva quer negativamente. Trata-se de uma perceção frequentemente confusa e sincrética que, entretanto, veio colocar novos problemas a diversos domínios científicos e impulsionou o prosseguimento da investigação nos mesmos. Embora não sendo o único domínio com interesse para a educação, o ensino e a aprendizagem, parece-nos extremamente relevante o que já se descobriu no domínio das neurociências sobre o funcionamento do cérebro e a cognição em ambientes digitais. O mundo da educação continua, porém, alheado de tudo isso, tanto quanto nos é dado observar.

Reportando-nos apenas aos professores, e partindo do princípio de que é uma responsabilidade indeclinável deles a forma como as TIC, quando disponíveis, são introduzidas nos espaços de aprendizagem, pode constatar-se uma diversidade de posturas que vão desde a recusa sob os mais diversos argumentos, até à adoção acrítica, passando (desejavelmente) também pelo seu uso criterioso e ponderado. Também se pode constatar uma multiplicidade de propósitos isolados ou conjugados (i) visar fins meramente ilustrativos (traduzidos na apresentação de imagens e de sons virtuais que materializam ideias transportadas de forma mais abstrata pela palavra oral ou escrita, ou que tornam presente algo que está longe), (ii) propor a utilização para permitir ao aluno descobrir uma ideia geral, um conceito, uma lei científica, (iii) considerar fins sobretudo motivacionais da aprendizagem, (iv) proporcionar o desenvolvimento de formas de comunicação não verbal, (v) pretender promover e levar a desenvolver múltiplas formas de inteligência, (vi) levar os alunos a produzirem novos recursos digitais, ou ainda, (vi) proporcionar o desenvolvimento de destrezas na manipulação dos meios.

O diagnóstico deliberado das predisposições dos estudantes dos mestrados em ensino, em termos de atitudes, conhecimentos e capacidades, é particularmente relevante no que toca à sua relação com as TIC, antes de se pensar em lhes propor formas do respetivo uso pedagógico. Eventualmente, essas propostas podem não ganhar a adesão dos estudantes se prevalecer a memória de situações passadas onde tiveram más experiências, situações de aprendizagem frustradas e frustrantes, por uso inadequado das tecnologias. Conhecidos os pontos de partida reais, compete aos formadores mostrar pela teoria, mas sobretudo pelas suas práticas de formação, que o uso das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, mais

do que uma inevitabilidade do nosso tempo, é sobretudo produtivo, tanto para a aprendizagem dos alunos como para o desenvolvimento profissional docente.

4.2. Para uma agenda de investigação

Em nosso entender, se o recurso a tecnologias digitais da informação e da comunicação se fizer adequadamente envolvendo todas as componentes de formação acima referidas, poderemos estar de facto perante o advento de uma nova profissionalidade docente. Porquê? Porque reconhecidas e exploradas todas as possibilidades dessas tecnologias, todos os efeitos que as mesmas podem ter, tal como os conhecemos atualmente, quase todos os aspetos do processo educativo, com exceção talvez das suas grandes finalidades, tendem a mudar significativamente – objetivos a alcançar, estratégias e metodologias de ensino a concretizar, diferenciação pedagógica e individualização das aprendizagens, instrumentos de avaliação (entre outros), num quadro que se deseja de flexibilidade do currículo e de maior autonomia de decisão do professor, dos grupos de professores e das escolas.

A este propósito, parece inspiradora a perspetiva de Mishra e Koehler (2006), acima referida, de concetualização do T-PACK pela revisão e superação do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987) com incidência, em primeiro lugar, sobre a didática específica de cada disciplina. Pensamos, porém, que se pode ir mais longe e colocar a nova profissionalidade docente na confluência do uso de novas linguagens e de novos modos de pensar a elas associados com os saberes inerentes às restantes componentes da formação, para além da didática.

Ainda não temos dados para concluir se, relativamente aos formandos que têm participado no projeto “Aprendizagem com tecnologias e *design* do futuro da formação de professores”, as diversas componentes de formação proporcionadas integram as TIC, de que formas o fazem nem com que efeitos.

O que podemos fazer é adiantar a proposta de uma agenda de investigação para caracterizar a natureza da profissionalidade destes novos docentes e, em função disso, responder à questão posta em título.

Para essa agenda de investigação, consideramos pertinentes perguntas como:

- Que recurso houve às TIC em cada uma das cinco componentes de formação?
- Qual a natureza dos fins a atingir quando esse uso teve lugar?
- Em que campos foram percebidas, por formandos e formadores, aprendizagens viabilizadas pelo uso das TIC (conhecimentos/capacidades/competências/atitudes e valores)?
- Que efeitos o formando constatou do uso das TIC para os alunos com quem trabalhou?
- Que vantagens e que prejuízos (ou menores benefícios) o uso das TIC pode ter em situações de aprendizagem?
- Que mudanças pessoais cada formando experimentou pelo uso de TIC na sua vida particular e profissional?
- De que modo equaciona o impacto das TIC sobre o presente e o futuro previsível, no âmbito dos valores sociais associados à educação?
- Como prevê que seja o seu investimento futuro no campo das TIC?

A nossa resposta à pergunta em título fica, pois, em aberto.

Admitimos duas hipóteses: (i) tanto podemos vir a estar perante a emergência de uma nova profissionalidade, assente na mudança dos saberes especializados de que os professores, no termo da sua formação inicial, são portadores, como (ii) constatar que o domínio e o uso das TIC não afetaram globalmente os processos de ensino-aprendizagem-formação, não se tendo passado de uma exploração banal e/ou superficial das suas potencialidades.

Pensamos que vale a pena investir esforços para testar a validade destas hipóteses no âmbito do projeto de investigação a que, neste trabalho, aludimos.

REFERÊNCIAS

Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *17*, 139-150.

Alarcão, I., & Moreira, A. (1993). Technical rationality and learning by reflecting on action in teacher education: dichotomy or complement?. In P. Gilroy, & M. Smith (Orgs). *International Analyses of Teacher Education. Journal of Education for Teaching, 19*(4-5), 183-194.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *5*, 43-51.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston (Org), *Handbook of Research on Teacher Education.* N. Iorque: Macmillan.

Gilroy, P. (1993). Reflections on Schön: na epistemological critique and a practical alternative. In P. Gilroy & M. Smith (Orgs). *International Analyses of Teacher Education. Journal of Education for Teaching*, *19*(4-5), 125-144.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 8*, 37-48.

Esteves, M. (2014). Professores: profissionalidade(s) a desenvolver. Conferência plenária. *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares (VII Luso-Brasileiro e I Luso-Afro-Brasileiro*): *Currículo na Contemporaneidade: internacionalização e contextos locais*. Braga: U. Minho.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme – un cadre théorique*. Bruxelas: De Boeck.

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054.

OECD (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Connection*. PISA, OECD Publishing in http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-22.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms in initial teacher education. *Journal of Teacher Education*, *34*(3), 3-9.

23. POLÍTICAS E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

149. MECANISMOS DE COOPERAÇÃO ENTRE ESFERAS GOVERNAMENTAIS: TRADUÇÕES NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL DE MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES (2011-2014)

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Universidade Católica Dom Bosco, FUNDECT/CNPq (BRASIL)
reginacestari@hotmail.com

Resumo

O Plano de Ações Articuladas (PAR) instituído pelo decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), instrumento de planejamento estratégico elaborado pelos Estados e municípios para recebimento de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC), adquiriu centralidade na política educacional brasileira, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o propósito de fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados e possibilitar a melhoria da qualidade da educação básica, expressa, no entanto, no cumprimento de meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse Plano teve continuidade no Governo Dilma Vana Rousseff (2011-2014). Este texto apresenta resultados de pesquisa e visa analisar os mecanismos de cooperação entre as esferas governamentais expressas no segundo ciclo do Plano de Ações Articuladas (PAR), 2011-2014. A investigação abrange os três municípios do Estado de Mato Grosso do Sul (região Centro-Oeste do Brasil), com maior número de habitantes (Campo Grande, Dourados e Corumbá), conforme o IBGE (2010), baseia-se em fontes documentais, especialmente o PAR elaborado pelos três municípios. Os resultados mostraram que o governo federal por meio do PAR: instituiu uma forma de regulação entre os entes federados, direcionando o processo de gestão e de planejamento da educação local; induziu os governos subnacionais a assumirem responsabilidades na gestão da educação; definiu programas voltados à educação infantil e ao ensino fundamental, competências específicas dos municípios, com assistência técnica ou financeira do MEC.

Palavras-chave: política educacional, regulação, Plano de Ações Articuladas, educação básica.

Abstract

The Articulated Actions Plan (PAR) established by Decree no. 6.094 of April 24, 2007, in the second term of the government Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), an instrument of strategic planning prepared by the States and municipalities to receipt of technical and financial assistance from the Ministry of Education (MEC), has acquired centrality in the context of the Education Development Plan (PDE), with the purpose of strengthen the collaboration system between the federated entities and making possible the improvement of the quality of basic education, expressing, however, in the fulfillment of the goal of the Basic Education Development Index (IDEB). This plan was continued in the government of Dilma Vana Rousseff (2011-2014). This text presents research results and aims to analyze the mechanisms of cooperation among the governmental spheres expressed in the second cycle of the Articulated Actions Plan (PAR) 2011-2014. The research encompasses the three municipalities in the state of Mato Grosso do Sul (Midwest region of Brazil), with the largest number of population (Campo Grande, Dourados and Corumbá), according to IBGE (2010), based on documentary sources, especially the PAR prepared by the three municipalities. The results showed that the federal government through PAR: instituted a form of regulation among the federated entities, directing the process of management and planning of local education; induced subnational governments to assume responsibilities in the management of education; defined programs aimed at children's education and elementary education, specific competencies of municipalities, with technical or financial assistance from the MEC.

Keywords: educational policy, regulation, Articulated Actions Plan, basic education.

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados de pesquisa[1] e tem como objetivo analisar os mecanismos de cooperação entre as esferas governamentais expressas no planejamento educacional, especialmente no Plano de Ações Articuladas (PAR), segundo ciclo 2011-2014, no Governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014). Para tanto, focaliza três municípios do Estado de Mato Grosso do Sul.

Conforme o Art. 18.º da Constituição Federal de 1988, "A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição" (Brasil, 1988). O foco da pesquisa nos municípios deve-se, portanto, à importância que adquiriram no federalismo brasileiro, ao assumirem o *status* de entes federados, atribuído por essa Constituição.

A análise considera a importância das peculiaridades regionais, as relações de força manifestas e as especificidades presentes na materialização de políticas governamentais (Vieira, 1992). Reconhece a política educacional, enquanto política de corte social, levando-se em conta as contradições gerais de determinado contexto histórico e as forças sociais em disputa. Assim, as políticas educacionais formuladas ou reformuladas no âmbito do Estado resultam do movimento, de tensões, de correlação de forças sociais, de projetos de sociedade distintos, e, portanto, são objeto de demanda da classe trabalhadora em busca dos direitos sociais.

Fundamenta-se no entendimento de que o planejamento se destina, explicitamente, a transformar ou consolidar uma dada estrutura econômica e social, em concomitância e, em consequência, "ele implica na transformação ou consolidação de uma dada estrutura de poder" (Ianni, 1986, p. 309).

A análise dos mecanismos de cooperação implica, também, o entendimento do conceito de regulação. Em que pese tratar-se de um termo polissêmico, conforme definição consagrada nos dicionários, a regulação, segundo Barroso (2005, p. 727), "significa o modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas. Neste sentido, esclarece que a diferença entre regulação e regulamentação não tem a ver com a sua finalidade, pois uma e outra visam a definição e o cumprimento das regras que operacionalizam objetivos, mas com o fato de "a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso". (Barroso, 2005, p. 727)

Desse modo, ao sistematizar em que consiste a regulação enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos, o autor ressalta que "A regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema". Assim, o processo de regulação compreende não só "a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras" (Barroso, 2005, p. 733).

Essas considerações conduzem à análise das ações governamentais propostas no PAR, de modo a apreender os mecanismos de cooperação entre a União e os municípios, no contexto da organização federativa do Estado brasileiro.

2. METODOLOGIA

A federação brasileira é hoje formada pela União, por 26 Estados, um Distrito Federal e 5.570 municípios (IBGE, 2015), sendo que a maioria desses municípios foi criada após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A pesquisa em pauta estabeleceu como foco três municípios brasileiros, localizados no Estado de Mato Grosso do Sul, conforme mencionado na Introdução. Este estado está situado na região Centro-Oeste do Brasil, fronteira a sudoeste, com as Repúblicas do Paraguai e da Bolívia; a sudeste, com os Estados de Minas Gerais e São Paulo; ao sul, com o Paraná; e, ao norte, com Mato Grosso e Goiás. Tem uma área de 357.145,532 km², que corresponde a 18%

[1] Integra o projeto denominado 'Planejamento da Educação em Municípios Sul-Mato-Grossenses: implicações para a gestão democrática e o direito à educação', com o apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT/MS) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

dessa região e 4,19% do Brasil, e densidade demográfica de 6,86 hab/km². Em 2010 a população atingiu 2.449.024 habitantes, distribuída em 79 municípios (IBGE, 2010), estimada em 2015 em 2.651.235 habitantes[2].

Fig.1. Localização de Mato Grosso do Sul
Fonte: Consultado em 20 de setembro, 2018, de http://www.geografia.seed.pr.gov.br/

Os municípios foram selecionados segundo os seguintes critérios: os três mais populosos do Estado, conforme o censo populacional (IBGE, 2010) e localizados em diferentes regiões do Estado, levando-se em conta que apresentam características geográficas, históricas, sociais e culturais diferentes e que são diversos em sua capacidade financeira, política e administrativa, em um contexto de desigualdade regional no País.

Conforme estimativa do IBGE (2015), somente o Município de Campo Grande (capital do Estado) tem população acima de 301.000 habitantes, Dourados entre 201.000 e 300.000 habitantes, com maior população indígena em área urbana e Corumbá entre 101.000 e 200.000 habitantes, como se observa no quadro a seguir.

Quadro 1. Municípios selecionados

Município	Localização	População 2010/IBGE	População estimada 2015/IBGE
Campo Grande (Capital do Estado)	Região centro oeste do Estado	786.797 habitantes	853.622 habitantes
Dourados	Sul do Estado	196.035 habitantes	212.870 habitantes
Corumbá	Noroeste do Estado, fronteira com a Bolívia	103.703 habitantes	108.656 habitantes

Fonte: consultado em 7 julho, 2016, de http://www.cidades.ibge.gov.br

Feitas essas considerações apresenta-se, na próxima seção, o desenvolvimento da pesquisa nos municípios selecionados, correspondente ao segundo ciclo do PAR (2011-2014), buscando, inicialmente, situar o planejamento educacional na agenda do governo federal.

3. O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA AGENDA DO ESTADO BRASILEIRO

A Constituição Federal de 1998 organiza o território sob a forma federativa[3], assim como organiza as competências da União, dos Estados e dos municípios em matéria educacional. Conforme o Art. 211.º, "A União, os Estados e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (Brasil, 1988).

A União é responsável por organizar o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional, função

[2] Consultado em 7 de julho, 2016, em www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=MS.
[3] "O que caracteriza a federação, é a unidade de vários estados que, preservando suas respectivas identidades, intencionalmente são articulados tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns". Por isso, "o nível articulador da federação, a instância que representa e administra o que há de comum entre os vários entes federativos se chama precisamente União" (Saviani, 2011, p. 6).

redistributiva e supletiva, "de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios" (Brasil, 1988).

Compete aos municípios[4], na condição de entes federados, a responsabilidade de atender prioritariamente o ensino fundamental e a educação infantil e aos Estados e ao Distrito Federal atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio (Brasil, 1998).

A Emenda Constitucional (EC) n.° 59, de 2009, ampliou a obrigatoriedade do ensino de quatro aos 17 anos, assim, a responsabilidade principal dos municípios é a oferta de escolarização de quatro a 14 anos, fixada constitucionalmente. Essa Emenda estabelece que "Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório" (Brasil, 2009). Assim, "a legislação maior expressou a necessidade da participação plena da esfera da União na cooperação federativa" (Senna, 2013, p. 136).

Como afirma Cury (2014), as palavras negociação, cooperação e pactuação, são fortes dentro da ciência política. "Todas se voltam para a articulação interfederativa por cujas mesas deverá escoar a implementação das políticas educacionais" (p. 1064).

Desse modo, o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT) definiu no Plano Plurianual – PPA 2008-2011 –, a combinação de três agendas prioritárias: 1.º - o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); 2.º - o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); e 3.º - a Agenda Social, com o argumento de promover o desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade (Brasil, 2007a, p. 11).

Segundo o documento, a educação de qualidade representa um objetivo estratégico sem o qual o projeto de desenvolvimento nacional em curso não se viabiliza" (Brasil, 2007a, p. 16). Como parte da agenda estratégica encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que "[...] reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica" (Brasil, 2007a, p. 18).

O PDE foi apresentado em 24 de abril de 2007, como plano executivo, como conjunto de programas, direcionado a traduzir as prioridades da política governamental. Isto porque, segundo o documento do MEC, de um lado "está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição [...] (Brasil, 2007c, p. 7).

O documento do MEC chama a atenção para a necessidade do enlace entre educação e ordenação territorial, na medida em que "é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem". Assinala que essas clivagens "são reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País". Enfatiza, portanto, que a razão de ser do PDE "está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades. Reduzir desigualdades sociais regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País" (Brasil, 2007c, p. 6).

Dessa forma, afirma que os propósitos do PDE tornam o regime de colaboração "um imperativo inexorável". Nesse sentido, regime de colaboração "significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia" (s/p). Isso implicou revisão da postura da União, que a partir do PDE "assumiu maiores compromissos – inclusive financeiros – e colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública" (Brasil, 2007c, pp. 10-11).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n.º 6.094/2007 oficializou o PDE para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (Brasil, 2007b). Esse decreto instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento operacional a ser elaborado pelos Estados e municípios, para recebimento de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC).

Em razão disso, conforme o MEC, o Plano de Metas "agrega ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem". Para tanto, enfatiza que no lugar de convênios unidimensionais e efêmeros, entram os Planos de Ações

[4] Conforme o Art.º 29 da Constituição Federal de 1988, "O Município reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado [...] (Brasil, 1988).

Articuladas (PAR), de caráter plurianual, que devem ser construídos com a participação de gestores e educadores locais (Brasil, 2007c, p. 24).

O PAR adquiriu centralidade na política educacional brasileira no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o propósito de fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados e possibilitar a melhoria da qualidade da educação básica que se constituiu eixo central nos planos do governo.

Como assinala Saviani (2009), a singularidade do PDE manifesta-se na preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, sendo que sua identidade própria está dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[5], ao tentar agir e resolver esse problema. Esse índice, portanto, passa a ser adotado como parâmetro de qualidade pelo MEC, especialmente na política delineada pelo PDE (Oliveira, 2014).

O planejamento dos sistemas/redes de educação, portanto, passou a ser realizado mediante as orientações do PAR, baseado em diagnóstico que deveria identificar as medidas mais apropriadas para a gestão dos sistemas de ensino, com vista à melhoria da qualidade da educação, estruturado em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos (Brasil, 2007c).

De acordo com o documento do MEC, o PAR "[...] é multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe do que já foi inventado. Em outras palavras, a intermitência" O documento acrescenta que "Só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e encontre apoio para seu desenvolvimento institucional" (Brasil, 2007c, p. 25).

Com isso, a União estabeleceu a política de regulação centralizada das transferências voluntárias e da assistência técnica aos Estados e municípios. Para tanto, condicionou à adesão ao Compromisso e ao cumprimento de suas diretrizes, assim como à exigência de elaboração do PAR para recebimento de assistência técnica e financeira do MEC.

No âmbito do pacto federativo, no governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014), também do PT, o PAR em seu segundo ciclo (2011-2014) teve continuidade como indutor de políticas educacionais dos sistemas/redes de educação básica.

4. RESULTADOS

Os três municípios aqui nomeados aderiram ao Compromisso Todos pela Educação em 2007 e deram início à elaboração do PAR, no primeiro ciclo (2007-2010), acatando os Indicadores estabelecidos, previamente, pelo MEC (Oliveira, 2014), expressos no documento denominado 'Instrumento de campo' (Brasil, 2008).

No segundo ciclo, 2011-2014, embora atribuindo critérios de pontuação distintos, eles também acataram os Indicadores propostos pelo MEC, conforme orientações do documento 'Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014' (Brasil, 2011) e definiram ações, com as seguintes formas de execução: "executadas pelo município", com "assistência técnica do MEC" e com "assistência financeira do MEC".

As ações definidas no PAR pelos municípios, mediante assistência técnica e financeira do MEC, relacionam-se aos programas formulados pelo governo federal, para atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que são responsabilidades e competências específicas dos municípios.

Observa-se na Dimensão 1 – 'Gestão Educacional' –, que a maioria das ações propostas foi definida para ser executada, sob a responsabilidade dos municípios. Porém, destacam-se algumas ações planejadas com assistência técnica do MEC, por exemplo, formação de profissionais para: atuar nos Conselhos de Educação; qualificar conselheiros municipais de educação em exercício no Conselho Municipal de Educação (CME); qualificar os técnicos da secretaria municipal de educação que serão responsáveis pela implantação e fortalecimento dos conselhos escolares; qualificar o dirigente municipal de educação (ou o secretário adjunto de educação, quando houver, ou o técnico efetivo de assessoramento direto ao dirigente municipal de educação) para a gestão educacional do município, por meio do Programa de Apoio aos

[5] Esse Índice, criado em 2007, é calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Brasil, 2007b).

Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), assim como para subsidiar a elaboração do projeto pedagógico (PP) (Campo Grande, 2011; Corumbá, 2011; Dourados, 2011).

Ao induzir ações como a criação de conselhos de educação (Conselho Municipal de Educação, Conselhos escolares) e outros conselhos (Conselho de merenda escolar e o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb), assim como apoiar esses conselhos, por meio de programas de formação continuada aos seus integrantes, o governo federal possibilita uma regulação das políticas educacionais voltada à participação coletiva e em defesa da gestão democrática.

Na Dimensão 2 – 'Formação de professores e de profissionais de Serviço e Apoio Escolar' –, além da assistência técnica do MEC em programas de formação para qualificar gestores escolares (diretores e vice-diretores) em cursos de extensão (200 horas), os municípios definiram ações com assistência financeira do MEC, como implementar o 'Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade', que objetiva a formação de gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, por exemplo, Campo Grande e Corumbá (municípios-polo) e planejaram realizar o Seminário de Formação de Gestores e Educadores, com oferta de vagas aos municípios de sua abrangência nesse programa (Campo Grande, 2011; Corumbá, 2011; Dourados, 2011).

Quanto à Dimensão 3 – "Práticas Pedagógicas e Avaliação" –, os municípios definiram ações com assistência técnica do MEC, entre outras, para a Agenda Educação e saúde (mapeamento das potencialidades e dificuldades locais) à comunidade escolar que articula as ações de promoção da saúde e prevenção de agravos e doenças na escola, por meio de distribuição de material pedagógico de programas específicos (Programa SEB – Saúde na Escola e Programa Saúde e Prevenção – Agenda Educação e Saúde e Guia dos Adolescentes e Jovens para a Educação entre os Pares).

Propuseram, também, desenvolver atividade para reverter a situação de fracasso escolar por meio da implementação de um programa de correção de fluxo escolar, incluindo a estratégia de seleção e implementação de programa de correção de fluxo escolar, pré-qualificado pelo Ministério da educação e disponibilizado no Guia de Tecnologias Educacionais/SEB (Campo Grande, 2011; Corumbá, 2011; Dourados, 2011).

No que se refere à Dimensão 4 – 'Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos' –, verifica-se que predominam as ações com assistência financeira do MEC, destacando-se aquelas relacionadas à construção, adequação e reforma de escolas; à aquisição de mobiliário e instrumentos para a oferta do ensino, como computadores para as escolas; assim como à aquisição de mobiliário para as salas de aula das unidades escolares (conjunto aluno e conjunto professor) e de projetor multimídia pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Ainda, buscam implantar laboratórios de ciências e de informática nas escolas; adquirir instrumentos musicais e eletrônicos de áudio e vídeo destinados às atividades de banda, fanfarra, rádio escolar, hip hop, cineclube e vídeo nas escolas públicas; adquirir brinquedos didáticos para as escolas de educação infantil, entre outros (Campo Grande, 2011; Corumbá, 2011; Dourados, 2011).

Salienta-se que o PAR, nessa dimensão, favorece, principalmente, a construção de Centros de Educação Infantil nos municípios, decorrente da cooperação entre as esferas governamentais, ou seja, do apoio da União.

Chama a atenção o fato de os três municípios, ao assumirem o compromisso de melhorar a qualidade do ensino ofertado, decidirem pelas mesmas ações. Isso indica que o MEC não levou em consideração, conforme anunciado no PDE, os contrastes e as diferenças desses municípios, evidenciando-se a tensão entre padronização de políticas e desigualdade da capacidade político-institucional dos municípios.

5. CONCLUSÕES

O PAR, no âmbito do PDE, instituiu uma forma de regulação entre os entes federados, direcionando o processo de gestão e de planejamento da educação local, capaz de nortear as diretrizes de planejamento e efetivação de políticas educacionais e induziu os governos subnacionais a assumirem responsabilidades na gestão da educação. Os gestores educacionais, por sua vez, ao se apropriarem dessas orientações as (re)ajustam de acordo com a correlação de forças, especificidades locais e arranjos institucionais.

Observa-se, por um lado, o caráter centralizador do PAR (prevê a aplicação do diagnóstico e de organização racional das ações), na medida em que os indicadores são definidos com antecedência pelo MEC, por outro, que o governo federal avançou em termos de mecanismos

para a efetividade do regime de colaboração, principalmente quanto ao desenvolvimento de programas com apoio técnico (gestão da educação, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, formação de conselheiros municipais de educação) e com apoio financeiro (construção de centros de educação infantil), entre outras ações, aos municípios. Como afirma Saviani (2001, p. 79), a autonomia da União exerce-se em relação a todas as unidades federativas e não apenas na contraposição entre elas".

Em síntese, apesar de se tratar de uma política de caráter abrangente, levando-se em consideração o expressivo número de municípios brasileiros (5.570 municípios), pode-se afirmar que o PAR rompe com a 'política de balcão' e implanta uma regulação com base na pactuação e em contrato, que pode contribuir para a materialidade das políticas de gestão e organização educacionais em âmbito local.

A cooperação entre os entes federados poderá ser ampliada com o processo de materialização do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2014, aprovado, sem vetos, pela Lei n.º 13.005, de 2014 (Brasil, 2014).

REFERÊNCIAS

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, *26*(92), 725-751.

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**.** *Diário Oficial da União.* Brasília 5 out.. Brasília. Consultado em abril, 2012, em www.planalto.gov.br/ccivil

Brasil (2007a)*. Plano Plurianual 2008 – 2011*: projeto de lei. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Consultado em abril, 2012, em www.planejamento.gov.br

Brasil (2007b). *Decreto n.° 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília. Consultado em fevereiro, 2012, em www.planalto.gov.br/ccivil_03

Brasil (2007c)*. O Plano de desenvolvimento da educação:* razões, princípio e programas. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil (2008). Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Instrumento de campo*. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil (2009). *Emenda Constitucional n° 59,* de 11 de novembro de 2009. Brasília. Consultado em dezembro, 2013, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.

Brasil (2011). *Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014*. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2014). *Lei n.° 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Consultado em maio, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil.

Campo Grande (2011). *PAR Analítico do município de Campo Grande.* Consultado em maio, 2013, em http://simec.mec.gov.br/par/par.

Corumbá (2011). *PAR Analítico do município de Corumbá.* Consultado em abril, 2014, em http://simec.mec.gov.br/par/par.

Cury, C. J. R. (2014). A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação e Sociedade*, *35*, 1053-1066.

Dourados (2011). *PAR Analítico do município de Dourados.* Consultado em setembro, 2013, em http://simec.mec.gov.br/par/par>.

Ianni, O. (1986). *Estado e planejamento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Oliveira, R. T. C. (2014). O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Qualidade da Educação Básica. In M. A. Silva & C. Cunha (Ed.), *Educação básica*: políticas, avanços e pendências (pp. 103-126). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2009). *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação*: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2011). Gestão federativa da educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil. In C. Cunha, J. V. Souza & M.A. Silva (Ed.), *Políticas públicas de educação na América Latina*: lições aprendidas e desafios (pp. 75-91). Campinas: Autores Associados.

Senna, P. (2013). Planejamento educacional e federalismo no Brasil: negociação federativa e execução de políticas educacionais. In E. B. Ferreira & M. Fonseca, *Política e planejamento educacional no Brasil do século 21* (pp. 123-157). Brasília: Liber Livro.

Vieira, E. (1992). *Democracia e política Social*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

286. APRENDIZADOS LOCAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA VIVA EM CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, ES, BRASIL

Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro[1], Alfredo Bravo Marques Pinheiro[2], António Gomes Ferreira[3]

[1]Pós-doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), deuceny@yahoo.com.br
[2]Pós-doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), alfredobravo1@yahoo.com.br
[3] Universidade de Coimbra GRUPOEDE/CEIS20 (PORTUGAL), antonio@fpce.uc.pt

Resumo

A implantação de escolas públicas de tempo integral no Brasil traz consigo o desejo de promover melhoria na qualidade da educação, através de uma oferta mais democrática e equitativa do ensino da rede pública. As experiências registradas, marcadas pelo pressuposto do direito à educação e ao aprendizado escolar, em diversos formatos e configurações, além de associarem o conceito de educação integral à escola de tempo integral, são marcadas por avaliações quantitativas em busca de resultados imediatos, que, por vezes, provocam a descontinuidade dos programas iniciados, limitando o seu avanço. A necessidade de se repensar o processo de aprendizagem dos estudantes pertencentes a esses Programas requer uma concepção renovada do processo educativo, que valorize a pluralidade de saberes, contribuindo, assim, não só para a melhoria das aprendizagens formais, como para a promoção do desenvolvimento humano e integral. Nesse contexto, com o propósito de mapear aprendizados locais que subsidiem esforços de aprimoramento em prol da educação integral, este artigo apresenta a experiência do município de Cachoeiro de Itapemirim com o Programa de Educação Integral em Tempo Integral, denominado Escola Viva, implantado no Estado do Espírito Santo no ano de 2015. A análise documental das informações, decorrentes do processo da implementação do Programa permitiram registrar os resultados preliminares diagnosticados na aprendizagem e vivência dos estudantes nessa nova experiência de ensino e refletir sobre a importância de um currículo integrado e diversificado na construção do conhecimento.

Palavras-chave: educação integral, política local, Escola Viva.

Abstract

The implementation of full-time public schools in Brazil brings with it the desire to promote improvement in the quality of education through a more democratic and equitable provision of public school education. The experiences registered, marked by the right to education and school learning, in various formats and configurations, as well as associating the concept of integral education with the full-time school, are marked by quantitative evaluations in search of immediate results which sometimes causes the discontinuity of the initiated programs, limiting their progress. The need to rethink the learning process of the students belonging to these Programs requires a renewed conception of the educational process, which values the plurality of knowledge, thus contributing not only to the improvement of formal learning, but also to the promotion of integral human development. In this context, with the purpose of mapping local learning that support improvement efforts in favor of integral education, this paper presents the experience of the municipality of Cachoeiro de Itapemirim, State of Espírito Santo, Brazil, with the Comprehensive Integral Education Program, known as Escola Viva (Living School), in the year 2015. The

documental analysis of the information resulting from the Program implementation process allowed us to record the preliminary results diagnosed in the students' learning and experience in this new teaching experience and made it possible to reflect on the importance of an integrated and diverse curriculum in the construction of knowledge.

Key words: integral education, local politics, Living School.

1. INTRODUÇÃO

A escola é, em grande parte, a instituição da pretensa homogeneização educacional. Todavia, está longe de assegurar uma igualdade de oportunidades na educação, quando esta é cada vez mais sensível às condições tecnológicas e às diferenças culturais. Se a escola é ainda necessária, tem de se organizar de forma diferente e inserir-se num sistema educativo pensado de forma mais ampla, com mais ofertas educativas, com mais possibilidades de cada um refazer percursos.

No entanto, apesar de sua abertura disciplinar na evolução da sociedade contemporânea, a escola continua vinculada à exigência cognitiva, agora cada vez mais marcada pelo controle externo dos resultados. Quer por razões logísticas, quer por razões de tempo, quer pelas diversidades de interesses, o esforço da escola por propiciar um desenvolvimento integral, que deverá ser contemplado numa política educativa, deve ser pensado num quadro vivencial mais amplo, considerando uma educação ao longo da vida e a possibilidade das alterações de interesses, mormente, os decorrentes da diversidade de experiências. No fundo, trata-se de delinear a política educativa num dado território, prosseguindo o desenvolvimento humano, sendo este um conceito amplo, que envolve a questão da formação dos recursos humanos, a satisfação das necessidades básicas da população e a promoção do bem-estar.

Nesse contexto, neste trabalho apresentamos os resultados alcançados pelas políticas públicas de educação integral implantadas no Estado do Espírito Santo, partindo da premissa que as políticas públicas de educação integral, quando voltadas para as componentes cognitivas e socioemocionais, tendem a garantir o sucesso escolar, maior equidade e mais oportunidades educativas, ampliando o conhecimento e a visão de mundo dos estudantes.

Com intuito de mapear aprendizados locais que subsidiem esforços de aprimoramento em prol da educação integral, apresentamos os indicadores de aprendizagem alcançados pelo Programa Mais Tempo na Escola, implantado no ano de 2005 no Estado do Espírito Santo e do Programa Escola Viva, implantado no ano de 2016 em uma escola-piloto no município de Cachoeiro de Itapemirim.

Os dados apresentados resultam do levantamento dos programas de avaliação de aprendizagens oficiais, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujos resultados demonstram os efeitos positivos das políticas públicas implantadas, reiterando a importância de se continuar investindo na educação integral enquanto política pública, nomeadamente porque há muito mais a considerar no desenvolvimento dos estudantes, mesmo que se queira obter melhores resultados acadêmicos. Há que continuar investindo em atividades que abram caminho para um aprendizado mais dedicado, possibilitando avançar em aprendizagens significativas e necessárias à melhoria da qualidade da ação e da participação na comunidade.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL

O princípio básico que norteia a concepção de Educação Integral é o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões – intelectual, física e sociocultural –, o que engloba uma educação que esteja voltada para o reconhecimento do aluno como um sujeito potencializado, levando em consideração o progresso contínuo de suas condições cognitivas e, concomitantemente, sociais, culturais e emocionais, com vista a propiciar aprendizagens significativas que possam garantir um sucesso escolar mais humanizado. De cunho altamente político e emancipador, essa concepção ressurge da antiguidade, num contexto de mudanças para vida moderna, exigindo nova atitude diante da vida e da educação numa formação do ser humano completo (Boto, 1996; Coelho, 2009).

Vivemos num mundo marcado por muitas desigualdades sociais e a busca por encontrar formas de superar os problemas educativos que daí resultam impulsionou diferentes programas locais e regionais, com foco na educação integral, buscando uma compensação das lacunas

deixadas no âmbito educacional pelas políticas públicas implantadas, notadamente no que se refere ao grande desafio da educação brasileira que é promover equidade, numa sociedade marcada por tantas desigualdades, e a qualidade do ensino que vem sendo ofertado.

Os registros de experiências de educação integral no Brasil iniciam-se na década de 1930, com Anísio Teixeira, com as Escolas-Parque de Brasília e Salvador, ganham destaque na década de 1980, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e se intensificam a partir da década de 1990, a partir do Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e da publicação do Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996), que trouxeram à tona o debate sobre a necessidade de uma educação plena, que considerasse o ser humano em sua integralidade, de forma que permitisse a todos, equitativamente, desenvolver talentos e potencialidades criativas, que possibilitassem assumir sua própria responsabilidade de realizar seu projeto pessoal.

As políticas públicas de Educação Básica no Brasil, a partir de então, foram buscando nos dispositivos legais vigentes diretrizes e respaldos para implantação da Educação Integral. Dentre eles podemos destacar o artigo 227.º da Constituição Federal (1988), que preconiza positivamente normas gerais de proteção à criança e ao adolescente, o que juridicamente é entendido como princípio da proteção integral. Sua consolidação vem com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que concerne uma rede de proteção infanto-juvenil, considerando a plena necessidade de respeito aos direitos das crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento e, portanto, possuem uma série de direitos fundamentais a serem de fato respeitados. Nesse viés, os avanços da real interpretação da educação integral se fortalecem nesse reconhecimento, de atribuir espaços, ações condizentes à emancipação coerente desse indivíduo.

Outros dispositivos legais vão somando esse arcabouço normativo. A Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), trouxe em seu artigo 26.º, a necessidade de um currículo que inclua uma Parte Diversificada, deixando a critério dos sistemas de ensino a ampliação progressiva da jornada escolar (Art. 34.º). Considerando que uma política dessa magnitude exige financiamento, o Decreto n.º 6.253/2007, além de regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), define a duração diária de sete horas, no mínimo, para a jornada escolar de tempo integral.

A Portaria Interministerial n.º 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação, colaborou, junto com as diretrizes norteadoras do Programa, para que os Estados e os Municípios, a partir de suas respectivas realidades, desenvolvessem diferentes experiências e arranjos para a oferta de Educação Integral no país (Itaú Social & Banco Mundial, 2015). Estruturado para o fomento de redes de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, diante das diversas possibilidades de aprendizagem presentes no cotidiano e no contexto ao qual a escola encontra-se inserida, o Programa Mais Educação colocou em questão os limites e possibilidades de atuação da instituição escolar e a necessidade de nova configuração em sua estrutura curricular, com vista à formação integral dos estudantes (Brasil, 2010; Cavaliere, 2009).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) contemplam a importância da parte diversificada para o enriquecimento da base nacional comum, ressaltando que esta deve prever “o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar […] cujos eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar devem ser trabalhados de forma transversal”.

Por fim, a meta 6 do Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/14 – trouxe o compromisso dos entes federados em ampliar gradativamente a Educação em Tempo Integral e o documento contendo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) – aborda, de maneira explícita, o compromisso com a educação integral, com uma aprendizagem que promova o desenvolvimento global do aluno, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Nesse cenário, um olhar diferenciado se volta para as políticas públicas de educação integral. Os ecos deixados pelo Programa Mais Educação e todo esse arcabouço normativo revelam que as sementes lançadas no passado, com as experiências de jornada ampliada vivenciadas, voltam a germinar em novos formatos e com novas perspectivas.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

A partir do ano 2000, várias experiências de educação integral e de tempo integral foram vivenciadas pelo Brasil. Seguindo o mesmo propósito, no ano de 2006, o governo do Estado do Espírito Santo, implanta o Programa Mais Tempo na Escola (PMTE), com ampliação da jornada escolar que variava de 25, 30 e 40 horas semanais. Com projeto educativo próprio, o Programa ofertava atividades de enriquecimento curricular organizadas em núcleos temáticos, com base nas áreas de conhecimento e nas orientações próprias da Rede Estadual de Ensino (SEDU, 2009; Sperandio & Castro, 2012). A proposta surge como alternativa para redução dos índices de evasão, repetência e de distorção idade/série, buscando, através da ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, superar as desigualdades sociais e reconstruir a nova identidade cultural e pedagógica da escola pública, tendo como objetivo possibilitar ao aluno conhecimentos e vivências contextualizadas, o acesso a experiências de aprendizagem por meio da cultura e da arte.

A experiência iniciada em 2006 estendeu por todo Estado e gradativamente o programa se expandiu. Nos três anos seguintes, ou seja, em 2009, o Programa já contava com adesão de 75,57% das 587 escolas da rede estadual de ensino (SEDU, 2009; Sperandio & Castro, 2012), apresentando resultados satisfatórios no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme podemos identificar no Quadro 1.

Quadro 1. IDEB da Rede Estadual de Ensino no período de Implantação do PMTE

Data Base	Anos iniciais		Anos finais	
	IDEB Observado	Meta Projetada	IDEB Observado	Meta Projetada
2005	3,7	-	3,5	-
2007	4,1	3,8	3,6	3,6
2009	5,0	4,1	3,8	3,7
2011	5,0	4,5	3,7	4,0
2013	5,3	4,8	4,0	4,4
2015	5,5	5,1	4,0	4,8

Fonte: INEP (2018)

Podemos perceber uma evolução nas médias obtidas no IDEB pelos anos iniciais e finais da Educação Básica no período de 2005 a 2009. Embora nos anos finais a meta projetada não tenha sido alcançada, não há registro de queda no IDEB observado, o que demonstra o efeito positivo do Programa ora iniciado.

A partir de 2009 a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) passou a receber apoio financeiro do Programa Mais Educação e buscou manter as diretrizes basilares do PMTE, notadamente no que se refere aos profissionais habilitados e ao desempenho pedagógico do Programa.

Embora as políticas sociais do Brasil venham alcançando êxito no combate à pobreza e na melhoria das condições de vida dos cidadãos mais carentes, proporcionando-lhes serviços básicos necessários, em médio e longo prazo, os resultados desses índices dependerão da capacidade do País em formular e implantar políticas regionais que equilibrem os objetivos de competitividade e equidade e sejam capazes de manter um crescimento sustentado, sem causar dependência de seus beneficiários (OCDE, 2013). Estamos cientes de que não há uma política suficientemente capaz de melhorar a performance dos estudantes com baixo desempenho escolar, mas acreditamos que se possa investir em um sistema educativo que favoreça o processo de ensino e aprendizagem e que oportunize as pessoas a terem mais acesso à cultura, ao saber e ao conhecimento, para minimizar desigualdades tão visíveis que marcam o cotidiano e a trajetória escolar.

Considerando a meta nacional de universalização do ensino fundamental, esse índice atinge um percentual 97,9 % no Estado do Espírito Santo, inferior ao observado no Brasil e na região Sudeste. Entre os jovens de 15 a 17 anos, esse percentual desce para 81,8%, também inferior a frequência registrada em nível nacional e regional (IJSN, 2015). Dessa forma, as políticas públicas do Estado do Espírito Santo, além de centrar esforços para atender essa demanda reprimida, buscam investir na melhoria na qualidade do ensino, nomeadamente porque 42% dos estudantes que deveriam estar matriculados no ensino médio, ainda estão frequentando o ensino fundamental (IJSN, 2015), razão pela qual os investimentos na área da educação estadual têm suas ações centradas na melhoria do ensino médio.

Esse cenário motivou o governo do Estado a criar, no ano de 2015, o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em Turno Único, denominado Escola Viva. Instituído pela Lei Complementar n.º 799, o Programa apresenta uma proposta de organização escolar de turno único, com uma jornada ampliada para nove horas e trinta minutos diários, com refeições incluídas, trazendo como foco a formação dos jovens por meio de um desenho curricular diferenciado, com metodologias específicas, apresentando aos estudantes possibilidades de se sentirem integrantes do seu projeto de vida, preparando-os para o para o mundo do trabalho (SEDU, 2015). Sem dúvida, um ambiente escolar que promove o desenvolvimento de competências socioemocionais abre caminho para um aprendizado mais completo, trazendo contributos para a promoção do bem-estar ao longo de toda a vida, possibilidades de prosperar nos índices de desempenho tradicionalmente avaliados e, simultaneamente, promover novas aprendizagens.

O processo de ensino-aprendizagem apresenta-se dentro de um panorama global da educação e se expande ao longo da vida, em diferentes escalas e contextos. Daí a importância de se desenvolver a capacidade intelectual do indivíduo com conhecimentos instrumentais, científicos e culturais que possibilitem uma maior compreensão e desenvolvimento de um pensamento crítico sobre questões contemporâneas em diferentes escalas e contextos (UNESCO, 2016). Com este projeto educativo, o Programa pretende reduzir as desigualdades, elevar a qualidade do ensino e, por consequência, reduzir os índices de evasão escolar.

Com uma proposta pedagógica composta por diferentes linguagens, numa perspectiva integrada de explorar as vivências individuais e coletivas, o Programa busca o compartilhamento de saberes, de vivências e experiências através da participação da família e de diferentes segmentos sociais. Essa interação dos conhecimentos formais com a cultura local sustenta o diálogo e a parceria entre a escola e a comunidade, motiva a participação e mobilização de recursos e equipamentos na construção de um território educativo, partilha responsabilidades e colabora para promover o empoderamento do cidadão, através de uma concepção democrática e emancipadora de educação.

O Currículo escolar contém as disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e conta com uma parte diversificada, onde são ofertadas disciplinas eletivas, voltadas para área de interesse dos alunos, dentre elas aulas de cinema, teatro, dança e pintura. Essas atividades, quando inseridas no currículo escolar, bem trabalhadas e inseridas no projeto pedagógico da escola, são promotoras do desenvolvimento físico, intelectual, ético e moral, contribuem para a formação holística do estudante e colabora para o resgate da cultura local. Por conseguinte, a aprendizagem tem assim, uma natureza contextual e, portanto, deve ser potenciada, através de experiências educativas significativas diversificadas, articuladas e inovadoras.

O Programa conta, ainda, com uma estrutura pedagógica, física e financeira para ofertar aos jovens do ensino fundamental e médio, as competências necessárias para o desenvolvimento das aprendizagens cognitivas e socioemocionais. O modelo de gestão encontra-se pautado nos princípios da Carta das Cidades Educadoras (2004), com um contrato de gestão que se apresenta como um mecanismo de base para o planejamento, monitoração e avaliação. Essa contratualização de responsabilidades, com metas e estratégias, possibilita mudanças significativas na qualidade dos serviços públicos ofertados, notadamente porque as pactuações feitas internamente, dentro das secretarias e aquelas feitas com os diferentes agentes externos, garantem uma participação mais efetiva dos diferentes atores que, envolvidos, sentem-se corresponsabilizados com o que está sendo construído.

4. ESCOLA VIVA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Devido à sua polaridade regional, o município de Cachoeiro de Itapemirim, localizado no sul do Estado do Espírito Santo, torna-se uma referência nas políticas públicas que desenvolve, o que nos motiva para a discussão conjuntural que envolve as políticas locais de educação integral e a experiência vivenciada por este município com o Programa Escola Viva, desenvolvido na escola piloto.

A escola selecionada para esse estudo está localizada na zona urbana do município e atende 574 alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O Programa Escola Viva foi implantado nesta escola no ano de 2016 e desde então ela vem apresentando índices crescentes de aprovação, conforme podemos constatar no Quadro 2.

Quadro 2. Evolução nos Resultados de Aprendizagens da Escola Piloto

Ano	Total de Alunos	Aprovados		Reprovados		Desistentes
2014	660	454	68.8%	206	31.2%	6
2015	694	481	69.3%	216	30,7%	4
2016	389	301	77.4%	88	22.6%	0
2017	493	481	97.5%	12	2.5%	0
2018	572					

Fonte: SEDU (2018)

Nos países com melhores desempenhos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PISA, os estudantes têm mais tempo de aulas regulares e passam menos tempo em aulas de reforço. Os estudos revelaram (OCDE, 2013) que isso se deve à qualidade das aulas e não à quantidade de horas de estudo. A qualidade dos tempos de aprendizagem, fazendo com que ela seja significativa, permite aos estudantes utilizarem de forma eficiente seu tempo de estudo e, consequentemente, aprimorarem seu desempenho. Nesse contexto, percebemos que o monitoramento dos índices de aprovação e reprovação representados no Quadro 2, colaboram para o acompanhamento efetivo dos resultados da aprendizagem e apontam diretrizes para avançar em mudanças que colaborem para o sucesso da aprendizagem cognitiva. Na instituição escolar, ela direciona decisões a serem tomadas quanto às perspectivas futuras da escola e da comunidade educativa. Associada a outros instrumentos de avaliação, ela fornece um panorama preciso sobre o nível de conhecimento ou desempenho, reduzindo a possibilidade de distorções, o que colabora para torná-la processual e não um instrumento de medida.

O Estado do Espírito Santo possui um sistema de avaliação próprio, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), que avalia anualmente, em língua portuguesa e matemática, os estudantes matriculados no 5.º e 9.º anos do ensino fundamental e na 3.ª série do ensino médio, das escolas estaduais, municipais (das redes associadas) e escolas particulares participantes (EPP). A cada dois anos, esse Programa, de modo alternado, avalia as áreas de ciências humanas ou história e geografia e de ciências da natureza ou biologia, física e química, havendo ainda uma avaliação em produção de texto, voltada para estudantes do 5.º ano (Espírito Santo, 2017).

As expectativas de melhoria no rendimento escolar da Escola para o ano de 2018 foram monitoradas, considerando os resultados internos registrados pela Escola (Quadro 2) e os resultados obtidos pelo PAEBES (Quadro 3), que apresentam também esse crescimento.

Quadro 3. Resultados alcançados pela Escola Piloto no PAEBES

Anos	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
	Média do Estado: 254,5	**Média do Estado: 260,3**	**Média do Estado: 266,0**
2012	246,4	252,0	-
2013	245,6	247,4	-
2014	243,0	254,3	-
2015	259,0	263,9	245,1
2016	255,1	256,1	273,0
2017	263,6	259,8	260,9

Fonte: PAEBES (2017)

A busca pelo aprimoramento e eficiência de recursos e investimentos objetivando maximizar o rendimento escolar, a melhoria na qualidade do ensino e geração de oportunidades educacionais mais equitativas tem direcionado as políticas públicas de educação em nível mundial, em políticas públicas educacionais caracterizadas por mecanismos de mensuração de resultados, no que se refere ao sucesso escolar. É, assim, natural que o Programa Escola Viva também seja apreciado nesta perspectiva, notadamente porque além do caráter de mensuração objetiva dos dados coletados, o processo avaliativo possibilita determinar a pertinência e alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade no desenvolvimento de determinado programa (Trevisan, 2008). Nesse sentido, esses índices positivos aumentaram a expectativa da Escola em atingir a meta projetada do IDEB para o ano de 2017, cujos resultados,

conforme podemos identificar no Quadro 4, foram além do esperado, notadamente porque a escola alcançou a média 5.5, superior ao IDEB projetado para o ano de 2021.

Quadro 4. Demonstrativo de Prova Brasil e IDEB nas turmas do 9.º Ano da Escola (2011-2017)

Desempenho nas edições da Prova Brasil		Língua Portuguesa	Matemática
2011		239,33	246,71
2013		230,12	241,75
2015		234,89	243,03
2017		265,74	275,89
IDEB Observado		**IDEB Projetado**	
2005	3.1	**2005**	-
2007	3.3	**2007**	3.2
2009	3.3	**2009**	3.3
2011	3.1	**2011**	3.6
2013	3.3	**2013**	4.0
2015	3.2	**2015**	4.4
2017	5.5	**2017**	4.6
		2019	4.9
		2021	5.2

Fonte: PAEBES (2017) e INEP (2018)

Embora o sucesso de uma escola não deva estar simplesmente associado à soma dos êxitos individuais dos alunos, particularmente porque envolve a realidade diversificada do ensino e um conjunto dos fatores que determina esse sucesso (Arroyo, 2012, dos dados que recolhemos, há uma perspectiva de ver ampliada a ação educativa desta escola através do Programa Escola Viva. A educação não é um fim em si mesmo, mas deve ser estratégica num desenvolvimento sustentado assente na ampliação do conhecimento e da intervenção crítica consciente. A educação deve, portanto, contemplar dispositivos que visem aprendizagens que amplifiquem o conhecimento do mundo, das sociedades, da ciência, das culturas, das pessoas.

5. CONCLUSÕES

O desenvolvimento integral pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizagem e estes resultados reforçam a importância de um projeto educativo contextualizado e consonante com a diversidade vivenciada pelo mundo contemporâneo. A proposta de potenciar as aprendizagens e vivências diárias, valorizando a pluralidade de saberes, contribui não só para a melhoria das aprendizagens formais, como para a promoção do desenvolvimento humano e integral dos estudantes.

Há que se considerar que essas políticas públicas necessitam de tempo de amadurecimento e articulação dos programas indutores para alcançar resultados que expressem quantitativa e qualitativamente os processos construtivos da aprendizagem, notadamente porque a Educação Integral reivindica que a escola promova e vivencie valores éticos de responsabilidade, na construção do conhecimento.

Todas as escolas podem ofertar a educação integral e assim avançar para a escola de tempo inteiro. As experiências vivenciadas pelo Estado do Espírito Santo com o Programa Mais Tempo na Escola e, agora, com a Escola Viva são significativas, portanto, dão indícios que as possibilidades existem, bastando, para isso, que haja vontade política, mobilização e, sobretudo, visão estratégica esclarecida e capacidade de organização que inclua a responsabilização das parcerias necessárias.

Embora não exista um sistema escolar ideal, acreditamos que as oportunidades educativas devam ser amplas, diversificadas e inclusivas, propiciando uma educação de alta qualidade para que todos, igualmente, sejam capazes de obter êxito na escola. Nesse sentido, esperamos que o Programa não se esgote naquilo que se propõe e que possa ser equacionado a partir do espírito generoso que o anima, de forma a traduzir-se numa política ampla e consistente, para que todos os estudantes capixabas possam ter oportunidades de conseguir alcançar as capacidades inerentes a cada um e que num futuro próximo, a sociedade brasileira possa usufruir de cidadãos mais qualificados, mais conscientes, mais participativos na dinâmica das comunidades, mais empenhados na paz e na justiça social.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. (2012). O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In J. Moll (Org.), *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (pp.33-45). Porto Alegre: Penso.

Brasil (1990). *Lei n.º 8069, de 13 de julho*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>

Brasil (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

Brasil (2007). *Lei n.º 11.494, de 20 de junho*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, de que trata o art.º 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>

Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Brasil (2014). Lei n.º 13.005 de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>

Brasil (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Consultado em dezembro, 2017, em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.

Cavaliere, A. (2009) Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. *Em Aberto, Brasília*, *22*(80), 51-63. Disponível em http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187

Espírito Santo (2017). Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. *PAEBES – 2017*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. 7

IDEB - Resultados e Metas. Consultado em junho, 2018, em http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica.

IJSN (2015). *Desempenho educacional no Espírito Santo: Análise dos dados do SAEB*. Vitória, ES. Disponível em http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/4315-nt-47-desempenho-educacional-no-espirito-santo-analise-dos-dados-do-saeb-2013.

MEC (2015). *Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação*. São Paulo – SP:Fundação Itaú Social. Disponível em: http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wpcontent/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf

OCDE (2013). *Relatório Territorial da OCDE: Brasil 2013*. OECD Publishing.http://dx.doi.org/10.1787/9789264189058-pt

SEDU (2009). *Programa Estadual Mais Tempo na Escola*. Vitória, Secretaria de Estado da Educação. Consultado em abril, 2018, em http://www.educacao.es.gov.br/download/MaisTempo2009.pdf.

Sperandio, A. E & Castro, J. M. P. DE. (2012). Mais Tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo. In J. Moll (Org.), *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (Cap. 22). Porto Alegre: Artmed.

UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO. Disponível em file:///C:/Users/global1/Downloads/244826POR(4).pdf

24. TEMAS EMERGENTES – EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

007. ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA? ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORAS

Catarina Tomás[1], Manuela Ferreira[2]

[1]*Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA. FCSH NOVA (PORTUGAL), ctomas@eselx.ipl.pt*
[2]*Universidade do Porto (PORTUGAL), manuela@fpce.up.pt*

Resumo

Na interlocução entre a Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Ciências da Educação, pretende-se analisar o rumo das recentes mudanças políticas da Educação de Infância (EI) no quadro internacional e nacional, sobretudo a partir dos anos 90 do século XX, e alguns dos seus efeitos ao nível das práticas educativas. A reconstituição do trajeto que vai desde a formulação de políticas, à definição de orientações curriculares até à reconfiguração de práticas pedagógicas assenta na análise de documentos oficiais – legislação e OCEPE (1997 e 2016) – produzidos pelo Ministério da Educação e de observações realizadas em Jardim de Infância (JI), públicos e privados, entre 2013 e 2016, abrangendo uma heterogeneidade de contextos socioeconómicos, geográficos, culturais e organizacionais. No percurso analítico que assim propomos identificam-se os principais marcos e tendências que parecem estar a colonizar o campo da EI nos últimos 20 anos – 1997-2016 – e percecionar a sua apropriação local por via das mudanças nas práticas das/os educadoras/es de infância, no papel das crianças e na função do JI. Pretende-se contribuir para a desinstrumentalização da EI, interrogando os seus sentidos e a sua identidade. A identificação de práticas sociopedagógicas tendencialmente reprodutoras da forma escolar, de currículos de coleção e modos de transmissão pedagógica formais e explícitos que enfatizam a literacia e a numeracia, apontam para a reconfiguração da EI como contexto de escolarização e alunização precoce das crianças. Tal suscita uma reflexão crítica sobre as funções e identidades do campo, das/os educadoras/es e crianças, bem como do brincar como prática educativa e como direito.

Palavras-chave: políticas da educação de infância, crianças, jardim de infância, escolarização precoce, práticas pedagógicas.

Abstract

From an interdisciplinary matrix between Sociology of Childhood, Sociology of Education and Educational Sciences it is analysed the trend of the recent Early Childhood Education [ECE) political changes in international and national context, back the 90s, and some of its effects on educational practices. The reconstitution of the path that goes from the formulation of policies, to the definition of curricular guidelines until the reconfiguration of pedagogical practices is based on the analysis of official documents - legislation and Early Childhood Curriculum Guidelines (1997 and 2016) - produced by the Ministry of Education and observations made in kindergarten between 2013 and 2016, covering a heterogeneous socio-economic, geographical, cultural and organizational contexts. In the analysis we identify the main milestones and tendencies that seem to be colonizing the field of ECE in the last 20 years - 1997-2016 - and to perceive their local appropriation through the changes in the practices of the educators, in children and kindergarten's role. The aim is to contribute to a (de)instrumentalisation of the ECE, by questioning their senses and their identity. The identification of sociopedagogical practices tendentially reproductive of schooling form, and the presence of collection curricula and formal modes of pedagogical transmission emphasizing literacy, numeracy and science point to the reconfiguration of ECE as a context of schoolarisation and of early processes of children becoming pupils. This raises a critical reflection on the functions and identities of the field, the educators and children as well as playing as an educational practice and as a right.

Keywords: early childhood education policies, children, kindergarten, early schoolarisation, pedagogical practices.

1. PARA UMA EDUCAÇÃO DE INFÂCIA DE QUALIDADE, EFICAZ E EFICIENTE: INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

As noções de criança, de infância e de Educação da Infância (EI) nas sociedades contemporâneas têm vindo a reconfigurar-se, densificar-se e complexificar-se, sobretudo a partir da influência do neoliberalismo. De acordo com alguns autores (Osgood, 2006; Pardo & Woodrow, 2014; Sims, 2017), o seu impacto tem tido graves implicações na EI, com seu foco na padronização, no currículo *push-down,* na conceção das crianças como investimentos para futura produtividade económica, nas exigências colocadas aos/às profissionais para se promover a aquisição de competências subordinadas à ideia de performatividade, em que tudo deve ser medido, apresentado e publicitado.

De facto, desde os anos 80 do século XX que assistimos a um conjunto de alterações à escala transnacional que têm tido implicações na reconfiguração do campo da EI (Ferreira & Tomás, 2017a, b). Da multiplicidade de transformações ocorridas, analisamos, neste texto, algumas da principais premissas: a curricularização de práticas pedagógicas orientadas para uma crescente intensificação da escolarização das crianças e a intensificação da retórica e das práticas pedagógicas em torno da reconfiguração das crianças pequenas em alunas, do Jardim de Infância (JI) em escola, dos grupos em turmas e da sala de atividade em sala de aula (Bassok, Latham & Rorem, 2016; Ferreira & Tomás, 2017a, b; Garnier, 2016; Halldén, 2012; Kjørholt & Seland, 2012; Losso & Marchi, 2011; Mayall, 2000; Otterstad & Braathe, 2016; Woodhead, 1998).

Não obstante, estas tendências coexistem com discursos de sentido contrário: por um lado, é reivindicada uma conceção da criança como sujeito ativo e participativo e uma conceção de EI como uma rede de intensas relações inter e intrageracionais em que a valorização do brincar assume particular relevância na exploração e conhecimento de si, do outro e do mundo material e simbólico, e na construção de competências pessoais e sociais, nomeadamente a participação coletiva; por outro, o desenvolvimento de processos tendentes a acentuar a pré-escolarização, bem como um currículo e uma pedagogia que se consubstanciam na intencionalidade de produzir crianças como alunas pré-escolares. Esta coexistência de forças é motivo de tensão no atual panorama da EI, tanto em termos legislativos como ao nível das práticas no JI (Kjørholt & Seland, 2012).

Com efeito, nos últimos 40 anos assiste-se a uma viragem radical no já longo e lento processo de institucionalização da educação da pequena infância no nosso país, que nos últimos 20 anos se tem feito acompanhar de políticas, práticas e discursos que têm contribuído para a reconstrução, redefinição, formalização e refinamento dos objetivos e conteúdos de aprendizagem em função de determinadas finalidades socioeducativas, requerendo pedagogias submissas da sequencialidade educativa tendentes à escolarização precoce (Ferreira & Tomás, 2017a, b; Garnier, 2016).

No mapeamento das tendências que desenham a reconfiguração do campo, salienta-se o estreitamento do currículo para potenciar o “conhecimento válido” (numeracia, literacia e ciência), a pressão para a prestação de contas e a estandardização dos resultados através do estabelecimento de *rankings* e de medidas quantitativas, a alteração de rotinas e práticas (p.e., a definição e fixação de um horário formal, escrever sumários, produção fordista e uniformizadora das produções das crianças) e a instrumentalização do brincar ao serviço da aprendizagem formal. Tais mudanças, instaladas de formas mais explícitas ou mais subtis no quotidiano do JI parecem contribuir para uma visão outra da EI, das crianças e do trabalho que se faz em JI.

2. METODOLOGIA

A partir do contexto social, político e educativo anteriormente referido e da interlocução entre a Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Ciências da Educação, este artigo visa compreender o rumo das recentes mudanças políticas da EI no quadro nacional, sobretudo a partir dos anos 90 do século XX, e alguns dos seus efeitos ao nível das práticas pedagógicas observadas em JI, a partir da análise da legislação produzida pelo Ministério da Educação entre 1977 e 2016.

A investigação assume uma natureza qualitativa e um trilho interpretativo realizado em seis JI, públicos e privados, entre 2013 e 2016, de Lisboa e Porto. A seleção dos JI não obedeceu

a critérios pré-determinados, mas dependeu da aceitação das educadoras contactadas para a realização da observação participante nas suas salas. As educadoras tinham, em média, 17 anos de experiência de trabalho e os grupos de crianças caracterizaram-se pela heterogeneidade de idades, coexistindo crianças com idades entre os 3 e os 6 anos.

Foi garantido e cumprido um roteiro ético na pesquisa, desde a formalização do consentimento informado com os/as adultos/as e com as crianças, ao anonimato das organizações socioeducativas e dos/as participantes.

3. MARCOS E TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA PORTUGUESA

3.1. As OCEPE no processo de institucionalização da educação de infância em Portugal

Em Portugal, o período pós 25 de Abril configura-se como um tempo de grandes mudanças no campo da EI (Cardona,1997; Ferreira, 1995; Folque et al., 2015; Gomes, 1986; Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000), como acontece com aquelas que se adensam dos anos 90 em diante, pela formalização curricular, pedagógica e simbólica, em que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar[1](OCEPE,1997, 2016) edificam marcos relevantes.

Assim sendo, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, a par do discurso da modernização e desenvolvimento do país (Stoer, 1986; Teodoro & Aníbal, 2008), convergentes com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nesse mesmo ano, com a expansão da formação de profissionais da EI, com a paulatina extensão da rede nacional de JI e com os primeiros ecos de um discurso apologista da qualidade na educação (Afonso, 1998; Bairrão, 1998; Magalhães & Stoer, 2002) são coordenadas contextuais significativas para compreender a constituição da ideia de infância e de EI na sociedade portuguesa da transição dos anos de 1980 para a década de 90, bem como da (re)institucionalização que se segue, decorrem sob fortes influências internacionais, como já foi referido.

Perante uma nova fase da EPE, atentamos a medidas políticas marcantes da sua trajetória recente (1997-2016), conforme podemos observar na tabela 1, concentrando a análise na transformação das suas finalidades no plano legislativo.

A análise das finalidades e dos objetivos presentes na legislação produzida entre 1997-2016 permite destacar três grandes tendências no processo de institucionalização da EPE:

(i) a extensão e consolidação da EPE numa única rede nacional de JI sob tutela do Ministério da Educação (Lei Quadro da EPE – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro);

(ii) a permanência das funções compensatórias da EI para assegurar o sucesso escolar e educativo, embora formuladas diferentemente – se em 1977/79 urgia colmatar as gritantes assimetrias regionais, em 2016, a ênfase é colocada na preocupação com a prevenção atempada do insucesso e abandono escolar, sendo mais explícita a tónica nas aprendizagens académicas;

(iii) a reiteração da função da EI na promoção do desenvolvimento global e harmonioso da criança, estando inscrita em todos os documentos sem exceção, mas não esclarecendo suficientemente os sentidos implícitos desse desenvolvimento.

Neste panorama, de entre os documentos oficiais mencionados, as OCEPE (1997, 2016), enquanto textos mediadores entre as conceções de EPE emanadas centralmente e as práticas locais perspetivadas em consonância e como as desejáveis, emergem como sendo aqueles que mais conteúdos explícitos contêm, tanto ao nível dos pressupostos teórico-concetuais como das metodologias, avaliação e resultados esperados das aprendizagens (OCEPE, 2016).

A defesa do pressuposto que os/as educadores/as de infância necessitavam de referências comuns para as suas práticas, a fim de promoverem a melhoria da qualidade da educação nesta etapa, levou a que em 1997 tivessem sido criadas as OCEPE. Duas décadas depois, em 2016, são publicadas as novas OCEPE. Tal decisão foi justificada em função das mudanças sociais e do desenvolvimento de referenciais teóricos, metodológicos e jurídicos.

[1] Doravante, OCEPE.

Tabela 1. Marcos no calendário legislativo português relativamente à EPE (1997-2016)

Ano	Finalidade	Diploma
1977	Sistema público de EPE	Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro
1979	Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar	Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro de 1979
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo	Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
1997	OCEPE	Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto
	Lei-Quadro da EPE	Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro
	Ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de EPE e define o respetivo sistema de organização e financiamento	Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho
2009	Regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da EPE para as crianças a partir dos 5 anos de idade	Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto
2015	Programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar	Despacho n.º 11237/2015, de 7 de outubro
	Universalidade da EPE para as crianças a partir dos 4 anos de idade	Lei n.º 65/2015, de 3 de julho – primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 agosto
2016	OCEPE	Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19

Fonte: Direção-Geral de Educação

A análise de conteúdo realizada aos dois documentos possibilitou elencar um conjunto de 6 alterações (Ferreira & Tomás, 2007a):

(i) o reconhecimento da educação como um contínuo desde o nascimento e a importância de haver uma unidade em toda a pedagogia para a infância, com fundamentos e princípios comuns, incluindo a educação em creche (crianças de 0 a 3 anos). Não obstante, não deixa de se assinalar o modo como as preocupações com a preparação das crianças para a sua integração no 1.º CEB – "continuidade educativa e transições" (*idem*, p. 97) – são agora mais evidentes;

(ii) a convocação de olhares e saberes multireferenciados e uma atualização e clarificação concetual e/ou referência explícita a noções-chave como aprender a aprender, cuidar e cuidado ético e brincar (p. 11) (secção 2.1.);

(iii) o reconhecimento da criança como o sujeito e principal agente da sua aprendizagem, sublinhando o seu papel ativo e a importância da sua participação, referenciando a CDC (1989). Conforme se pode observar na figura 2, nas duas versões, defende-se o pressuposto da criança como sujeito e agente do processo educativo (1997, p. 19; 2016, pp. 9 e 106), ressaltando a sua assunção explícita como o centro e o fundamento da EPE, mas é de realçar que nas OCEPE atuais são evocados os direitos da criança (p. 9);

(iv) a alteração dos domínios existentes nas *Áreas de Conteúdo* pela inclusão, em 2016, de dois domínios na *Área da Expressão e Comunicação*: o da *Educação Física,* que se autonomizou, e o da *Educação Artística* que mudou a nomenclatura dos seus subdomínios – *Artes visuais; Jogo dramático/teatro; Música; Dança*;

(v) a presença de um capítulo específico e detalhado sobre *intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo* (*idem*, pp. 13-20);

(vi) a clarificação dos objetivos de desenvolvimento e das aprendizagens a promover em cada área, contemplando a "especificação de diferentes componentes que integram o desenvolvimento da área, com indicação das aprendizagens globais a promover em cada uma"; a "apresentação de exemplos de algumas situações que ilustram a evolução do processo de aprendizagem"; "exemplos de estratégias que poderão ser utilizadas pelo/a educador/a para promover essas aprendizagens" (*idem*, p. 32).

3.2. Algumas facetas da escolarização na educação de infância

A observação das rotinas, processo e práticas nos 6 JI constituiu-se como um observatório privilegiado para compreender os modos como ali se (re)contextualizam os entendimentos e as formas práticas e simbólicas de que se revestem as OCEPE relativamente às crianças pelas

educadoras, ainda que cientes da diversidade nacional que caracteriza as práticas pedagógicas dos/as educadores/as de infância.

Da multiplicidade de dimensões analíticas identificadas e analisadas, apresentamos neste texto duas que nos parecem significativas e que possibilitam cartografar uma crescente e assumida pré-escolarização das crianças no JI.

A primeira dimensão aponta para a reconfiguração do brincar e para a coexistência de lógicas de sentido diferenciadas no JI: por um lado, as educadoras tenderam a cooptar o brincar como uma estratégia pedagógica para otimizar a aquisição de determinados conteúdos e/ou como uma atividade remanescente, como recompensa pelo cabal cumprimento do trabalho sério e/ou sanção pela sua não realização; por outro, o brincar entendido pelas crianças como uma atividade social e cultural prazerosa.

Naqueles contextos, o brincar e a pedagogia do brincar tenderam a ser instrumentalizados sob a forma de atividades "lúdico-pedagógicas" (Brougère, 1998, 2003) e submetidos a lógicas escolares como facilitadoras das aprendizagens – "brincar para aprender" ou "a brincar também se aprende", que atualmente ganha uma tónica e se centra na apologia da aquisição de aprendizagens consideradas úteis e eficazes.

A segunda dimensão aponta para uma tendência crescente para assumir um currículo dentro dos currículos, ou seja, a assunção de uma abordagem intencional para privilegiar determinados conteúdos (p.e. *português e matemática*), que se consubstanciam em práticas que fomentem a ordem e o controlo (p.e., *estar sentado à mesa e fazer fichas*) e na apologia e defesa de determinados discursos (p.e., *a diferenciação entre brincar e trabalhar*).

Em suma, familiarizar as crianças com as práticas normativas da escola básica torna-se, assim, sinónimo de alunização (Correia & Matos, 2001; Matos, 2011), ou seja, de uma socialização para o desempenho do papel de aluno (Perrenoud, 1995; Sirota, 1993).

4. CONCLUSÕES

A infância prolonga-se à medida que aprendizados mais longos, períodos prolongados para a aquisição de capital cultural, operam como respostas às necessidades das sociedades modernas, caracterizadas pela abundância, pelo consumismo e pela apologia de carreiras "flexíveis" (Zinnecker, 1990). Não é por acaso que temos vindo a assistir a um movimento internacional de reconfiguração da EI, que em nome da qualidade e na necessidade de intervir atempadamente para prevenir o abandono e o insucesso escolar, se exige que a EI prepare cada vez mais e mais cedo as crianças para aprendizagens formais e aquisição de competências escolares.

Nos seis contextos analisados encontrámos algumas facetas dessa recontextualização local de políticas transnacionais: a promoção cada vez mais precoce da literacia, numeracia, tecnologias, cientificismo e poliglotismo, exercitados pelo uso intensivo de manuais de tipo escolar e/ou de propostas de atividades "lúdico-pedagógicas" (Brougère, 1998, 2003; Rocha & Ferreira, 2010; Ferreira & Tomás 2017a,b) apostadas na transmissão de conteúdos escolares.

A *epidemia de escolarização* global [*"schoolification epidemic"*] (Ring & O´Sullivan, 2018) potenciou um foco crescente nos currículos prescritos e apresenta-se como uma séria ameaça à qualidade das experiências dos primeiros anos das crianças.

Nos seis contextos analisados encontrámos algumas facetas dessa recontextualização local de políticas transnacionais: a promoção cada vez mais precoce da literacia, numeracia, tecnologias, cientificismo e poliglotismo, exercitados pelo uso intensivo de manuais de tipo escolar e/ou de propostas de atividades "lúdico-pedagógicas" (Brougère, 1998, 2003; Ferreira & Tomás 2017a,b; Rocha & Ferreira, 2010) apostadas na transmissão de conteúdos escolares. Este processo foi acompanhado muitas vezes por clivagens contra discursivas, pelo senso comum, pela pressão exercida por algumas famílias e pelas direções, sobre as profissionais para adotarem aquele caminho e pelas interpretações e opções que os/as educadores/as fazem, por exemplo, das OCEPE, dos discursos da qualidade e da excelência e pelos saberes, práticas e valores que convocam no contexto.

Estas mudanças sugerem a pertinência de se proceder a um debate e aprofundamento em torno de várias questões que precisam ser cuidadosamente refletidas.

REFERÊNCIAS

Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho/CEEP.

Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 41-88*)*. Lisboa: DEB/GEDEP/ME.

Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade?. *AERA Open*, *1*(4), 1-31.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista Faculdade Educação*, *24*(2), 103-116.

Brougère, G. (2003). J*ogo e Educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Cardona, M. J. (1997). *Para a história da Educação de Infância em Portugal.* Porto: Porto Editora.

Correia J. A., & Matos M. (*2001*). Da Crise da escola ao escolocentrismo. In R. S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Dir.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação a Educação da Crise* (pp. 91-117). Porto: Afrontamento.

Ferreira, M. (1995). *Salvar os corpos, forjar a razão. A construção médico-social e psico-pedagógica da infância em Portugal, 1880–1940*. Dissertação de Mestrado publicada. Porto: Universidade do Porto.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2017a). A Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, *112*, número especial, 19-33.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2017b). Já podemos ir brincar? - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In L. Cortesão, L. Dornelles, N. Fernandes, M. Ferreira, I. Neves, P. Pequito,...E. Vilarinho (Eds.), *Travessias e travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Porto: ESEPF.

Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L., & Sarmento, M. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva (Ed.), *Pensar a educação: Temas sectoriais* (pp. 9-46). Lisboa: Educa.

Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: PUF.

Gomes, J.F. (1986). *A educação infantil em Portugal.* INIC: Coimbra.

Halldén, G. (2012). Children's sense of place: Aspects of individualization, flexibility and free choice within the preschool context. In A-T. Kjorholt & J. Qvortrup (Eds), *The Modern Child and the Flexible Labour Market Early Childhood Education and Care* (pp. 186-202). London: Palgrave Macmillan.

Kjørholt, A-T., & Seland, M. (2012). Kindergarten as a bazaar: Freedom of choice and new forms of regulation In A-T. Kjorholt & J. Qvortrup (Eds), *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care* (pp. 168-221). London: Palgrave Macmillan.

Losso, C., & Marchi, R. (2011). A construção social do "ofício de aluno" na educação infantil. *Atos de pesquisa em educação*, *6*(3), 603-631.

Magalhães, A., & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.

Matos, M. (2011). Trabalho escolar e a alunização da Educação. *A Página da Educação 193*, 18-19.

Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, *8*, 243–259.

OCEPE (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf

OCEPE (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Osgood, J. (2006). Desconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the reguatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *7*(1), 5-14.

Otterstad, A. M., & Braathe, H. J. (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood: Repositioning professionals for teaching and learnability. *Global Studies of Childhood*, *6*(1), 80-97.

Pardo, M., & Woodrow, C. (2014). Improving the quality of early childhood education in Chile: tensions between public policy and teacher discourses over the schoolarisation of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, *46*(1), 101-115.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto: Porto Editora.

Ring, E., & O'Sullivan, L. (2018). Dewey: a panacea for the 'schoolification' epidemic, *Education 3-13*, *46* (4), 402-410.

Sims, M. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, *4*, 1-10.

Sirota, R. (1993). Le Métier d"Élève. *Revue Française de Pédagogie*, *104*, 85-108.

Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A., & Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização, modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, *48*, 73-91.

Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania - políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Edições ASA.

Vilarinho, M.E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997).* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Woodhead, M. (1998). 'Quality' in Early Childhood Programmes — a contextually appropriate approach,International *Journal of Early Years Education*, *6*(1), 5-17.

Zinnecker, J. (1990). Youth and Sociocultural Change in the FRG. In L. Chisholm, P. Büchner, H.-H. Krüger & P. Brown (Eds.), *Childhood, Youth and Social Change: A Comparative Perspective* (pp. 11-52). London: Falmer.

301. LITERACIA EMERGENTE: ESTUDO DE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE PAIS E EDUCADORES DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes[1], Maria da Luz Vale Dias[2]

[1]FPCEUC (PORTUGAL), bernadeteholanda.psico@gmail.com
[2]FPCEUC (PORTUGAL), valedias@fpce.uc.pt

Resumo

O presente artigo pretende apresentar os resultados de uma investigação realizada junto de pais e educadores de crianças em idade pré-escolar, buscando caracterizar as suas conceções e práticas de literacia emergente, assim como também a influência de algumas condições sociodemográficas. A amostra do estudo incluiu dois grupos: um constituído por pais e encarregados de educação (*n*=291) de crianças a frequentar o jardim de infância e outro formado por educadoras (*n*= 21) envolvidas diretamente na educação pré-escolar no distrito de Coimbra, nos concelhos de Coimbra, Condeixa-a-Nova e Figueira da Foz. Os dados foram recolhidos através de inquérito, utilizando-se instrumentos de autorresposta adequados às variáveis em estudo e às características específicas de cada grupo. No que se refere aos resultados, quanto às conceções, tanto no grupo de pais como no de educadores de infância, há predominância de conceções holísticas. Já quanto às práticas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, a preferência das educadoras vai para as atividades de práticas de literacia emergente, enquanto no grupo de pais predominaram as de treino. Ainda sobre as práticas de literacia, foi percebida uma subutilização do computador como instrumento de aprendizagem de leitura e escrita, sendo que, no ambiente familiar, 54.7% das crianças nunca usam o computador para escrever e 30.6% usam-no algumas vezes para outras coisas. No jardim de infância, observamos, através de análise de conteúdo das respostas, que a frequência do uso da «Área de informática» é apenas de 28.6%.

Palavras-chave: literacia, família, educadores de infância, conceções, práticas.

Abstract

The present article aims to present the results of an investigation carried out with parents and educators of preschool children, aiming to characterize their conceptions and practices of emerging literacy, as well as the influence of some sociodemographic conditions. The study sample included two groups: one consisting of parents and caregivers (n = 291) of children attending kindergarten and another group of educators (n = 21) directly involved in pre-school education in the District of Coimbra, in the Municipalities of Coimbra, Condeixa and Figueira da Foz. Data were collected through a survey, using self-response instruments that were adequate for the study variables and the specific characteristics of each group. As far as the results are concerned, there is a predominance of holistic conceptions, both in the parents' group and in the kindergarten teachers. Regarding the practices for the development of reading and writing, the preference of the educators goes to the activities of emerging literacy practices, while in the group of parents, there was a predominance of training. Still on the practices of literacy, it was perceived underutilization of the computer as an instrument of learning of reading and writing, and in the family environment, 54.7% of children never use the computer to write and 30.6% use it sometimes for other things. In kindergarten, we observed, through content analysis of the answers, that the frequency of the use of the «Information Technology» area is only 28.6%.

Keywords: literacy, family, childhood educators, conceptions, practices.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea tem-se buscado aprofundar o estudo e alcançar a importância da literacia emergente nos contextos familiar e de jardim de infância, percebendo a sua importância como instrumento de desenvolvimento.

De acordo com Goodman, um ambiente rico e estimulante em literacia, juntamente com mediadores conscientes do seu papel, são cruciais para desenvolver na criança as suas competências literácitas (Mota, 2010).

Azevedo (2005) usa o termo «mediador» no sentido de indicar todos aqueles que influenciam a educação para a literacia. Este termo pode ser aplicado extensivamente aos pais, irmãos, professores, educadores, animadores, bibliotecários, em suma, adultos que tenham um papel de relevo na convivência da criança com a escrita — ou seja, o mediador irá estabelecer a ponte entre o livro e os futuros leitores, proporcionando e facilitando o diálogo entre ambos.

investigação da literacia familiar, tanto internacional como portuguesa, tem apontado para a relevância do contexto familiar no que se refere às oportunidades e observação de atividades de literacia e sua estimulação junto da criança (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Mata, 2006; Pacheco & Mata, 2013a, 2013b).

Concisamente, as crenças dos pais referem-se a ideias por eles aceites e consideradas verdadeiras, que regulam a interação com os seus filhos (Evans et al., 2004). Construídas a partir de narrativas individuais e familiares e atendendo a normas culturais da família, as crenças têm impacto no sistema familiar, nomeadamente nas práticas parentais e nas interações estabelecidas com os filhos (Bornstein, Cote, Haynes, Hahn, & Park, 2010; Nobre-Lima, Vale-Dias, Mendes, Mónico, & MacPhee, 2014; Norman, 2007; Pacheco, & Mata, 2013a, 2013b; Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Quanto ao tipo de crenças, estas podem ser agrupadas segundo duas perspetivas (Evans et al., 2004): i) *top-down* ou construtivista, que destaca o contexto da informação, apelando à utilização das estruturas linguísticas, imagem e conhecimento geral; e ii) *bottom-up*, a qual acentua as competências técnicas para a aprendizagem da literacia, dado que sublinha a eficiência e automatismo na descodificação das palavras. Os tipos de práticas podem organizar-se em dois grupos: i) entretenimento e dia-a-dia (Lourenço, 2007; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009) ou práticas informais (Sénéchal & LeFevre, 2002); e ii) práticas de treino (Lourenço, 2007; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009) ou práticas formais (Sénéchal & LeFevre, 2002) ou práticas de ensino (Norman, 2007). A convergência e a consonância observadas na caracterização das crenças e das práticas têm levado a que ambas se remetam a dois grupos de maior dimensão, um predominantemente holístico e outro predominantemente tecnicista (*cf.*, por exemplo, Pacheco & Mata, 2013a).

As conceções dos educadores são suposições implícitas sobre os alunos, a aprendizagem, as salas de aula, as estratégias de ensino, o currículo, a pedagogia e os programas educativos (Cassidy & Lawrence, 2000). Um fator importante a considerar na análise das crenças, na perspetiva de Cassidy e Lawrence, relaciona-se com a idade e experiência, isto é, conforme aumentam gradativamente esses quesitos as crenças dos educadores são formuladas como resultante do seu percurso, conhecimento e vivência.

Quanto à inserção das conceções sobre o desenvolvimento da literacia emergente em currículos oficiais, ela tem sido gradual. Para Mata (2008), a partir da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (1997) em Portugal, dá-se início à clarificação e valorização do papel do jardim de infância na aquisição da literacia. Atualmente, as OCEPE continuam a enfatizar o domínio da linguagem oral e escrita, exaltando a importância da educação pré-escolar fomentadora de vínculos com a leitura e a escrita. Orientam o explorar das estruturas sonoras e escritas dos vocábulos por parte das crianças, enquadrado numa mediação pedagógica que tem como alicerce o lúdico, objetivando provocar atitudes e disposições que fomentem o “Prazer e motivação para ler e escrever” (Ministério da Educação, 2016, p.47).

Visando contribuir com dados que adensem o conhecimento alcançado em estudos anteriores com a população portuguesa (*e.g*, Marques, 2011; Pacheco & Mata, 2013a, 2013b), o presente estudo tem como objetivo primeiro, caracterizar as crenças e práticas de literacia emergente na perspetiva dos pais. O segundo objetivo visa conhecer igualmente as conceções dos educadores de infância e as suas práticas para o desenvolvimento e promoção da literacia no jardim de infância e investigar a influência de variáveis como idade, formação e tempo de atuação dos educadores de infância.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

A amostra foi constituída por dois grupos, sendo que os pais/encarregados de educação e educadores de infância compõem respetivamente os Estudos 1 e 2. Participaram, no primeiro grupo, 291 encarregados de educação dos quais 91.1% (*n*=265) eram mães, 7.6% (*n*=22) eram pais e 1.4% (*n*=4) tinham outra relação de parentesco com a criança.

Entre as mães, a habilitação mais frequente é a licenciatura (*n*=147, 50.5%), seguida do 12.º ano (*n*=69, 23.7%). Entre os pais, as habilitações mais frequentes são o 12.º ano (*n*=91, 31.7%) e a licenciatura (*n*=88, 30.7%).

Para encontrarmos uma classificação familiar para o Nível Socioeconómico (NSE), e segundo o pressuposto de coabitação dos progenitores, cruzámos a classificação do pai e da mãe (Simões, 2000), partindo dos dados recolhidos no questionário sociodemográfico. Se considerarmos que o NSE da família corresponde ao mais elevado na família, então temos 17.9% (*n*=52) no nível baixo, 27.8% (*n*=81) no nível médio e 54.3% (*n*=158) no nível alto.

No segundo grupo que compõe o nosso estudo, a amostra foi composta por 21 educadoras de infância. Trabalhavam na rede pública 52.4 % (*n*= 11) das educadoras, sendo as restantes 47.6% (*n*= 10) da rede privada. Apenas uma instituição de educação de infância tinha fins lucrativos. Três educadoras não responderam à questão.

A maior parte das inquiridas tem como grau académico a licenciatura 66.7% (*n*=14), 28.6% (*n*=6) têm bacharelato e apenas uma tem mestrado. Oito referiram ter outra licenciatura.

O tempo de serviço mínimo foi 10 anos e o máximo 37, com uma média de 26.67 (*DP*=7.79). Quanto ao tempo de serviço no atual jardim de infância, este oscilou entre um e 32 anos, em média 14 anos (*DP*=10.47).

Na análise estatística, 81% das educadoras afirmaram que o trabalho que desenvolvem no jardim de infância baseia-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e que, para além das OCEPE, as educadoras também seguem outros modelos metodológicos específicos, sendo que estes formaram as bases para as suas conceções e práticas.

2.2. Instrumentos

Para pais/encarregados de educação, foram utilizados na recolha de dados dois questionários. O primeiro é sociodemográfico e o segundo subdividido em 2 partes: a primeira aborda as dimensões das práticas de literacia familiar, segundo o instrumento elaborado por Mata e Pacheco (2009), com itens de resposta numa escala de 5 pontos (entre "nunca"-1 e "muita frequência"-5); a segunda parte, com itens avaliados numa escala de 6 pontos ("Discordo Completamente" a "Concordo Completamente"), trata das crenças dos pais, sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre o papel dos pais nessa aprendizagem, através da utilização do instrumento elaborado por Pacheco e Mata (2013a) a partir das investigações de Bingham (2007) e Lynch e colaboradores (2006).

Em síntese, no presente estudo, podemos dizer que as três escalas que compõem o questionário de *Práticas e hábitos de literacia* obtiveram valores de alfa de Cronbach adequados ("práticas do dia-a-dia": .88; "práticas de entretenimento": .77; "práticas de leitura e escrita de treino": .93).

No que se refere ao questionário de crenças dos pais sobre o *Processo de aprendizagem da leitura e da escrita e importância do seu papel*, na escala de crenças sobre o Processo, os itens distribuem-se por três factores: a dimensão das práticas "holísticas" (alfa=.82) e a dimensão das práticas "tecnicistas-criança" (alfa=.79) apresentaram, neste estudo, boa consistência interna (respetivamente, alfa=.82 e alfa=.79); a dimensão das práticas "tecnicistas-escola" (alfa=.63) ficou aquém do desejável, ainda assim passível de ser usada para efeitos de investigação, até porque é composta por apenas 4 itens e o alfa de Cronbach é sensível ao número de itens em estudo. Na escala de importância do Papel dos pais, também foi considerada uma estrutura tridimensional que, na presente investigação, apresentou boa consistência interna: papel – práticas holísticas (alfa=.83); papel – tecnicista (alfa=.89); e papel – leitura de histórias (alfa =.77, após exclusão do item 1).

No percurso investigativo junto aos educadores de infância, também utilizámos dois questionários. O primeiro é o sociodemográfico, a partir do qual caracterizamos os participantes do estudo, os estabelecimentos e identificamos os Modelos Curriculares de Educação Pré-escolar usados pelos respectivos jardins de infância. O segundo, foi subdividido em três partes, sendo que nas primeiras duas partes buscamos perceber as conceções e práticas dos

educadores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Este instrumento foi traduzido e adaptado da versão portuguesa do *Parents' Perceptions of Literacy Learning Interview Schedule* (PPLLIS) (Lynch et al., 2006; Marques, 2011; Mata, 2010). Originalmente, este instrumento foi utilizado para analisar as conceções dos pais sobre a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever e quais os tipos de atividades que os pais desenvolvem com os seus filhos em torno da literacia. O instrumento foi adaptado para perceber as conceções dos educadores face à aprendizagem da leitura e da escrita, como sendo mais apoiada nas abordagens de literacia emergente ou em abordagens mais tradicionais (tecnicistas). O conjunto de itens é composto por 32 afirmações, sobre as quais as educadoras referem a sua resposta, numa escala do tipo Likert de 5 pontos (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo e discordo totalmente). Os itens destinados a cada uma das conceções encontravam-se de forma alternada ao longo do questionário.

Na terceira parte do instrumento foram colocadas questões abertas que nos possibilitaram perceber os comportamentos e atividades destas educadoras, no âmbito da literacia.

2.3. Procedimentos

A recolha dos dados foi efetivada durante os meses de maio a julho de 2017 e envolveu 11 jardins de infância pertencentes às redes pública e privada, nos concelhos da Figueira da Foz, Coimbra e Condeixa-a-Nova. Após as devidas autorizações para a realização da investigação, foram entregues os questionários, sendo que a entrega e a recolha dos inquéritos junto dos pais foram mediadas pelas educadoras de infância. Quanto aos questionários das educadoras de infância, a distribuição e recolha ficou a cargo das coordenadoras e diretoras das respectivas instituições.

3. RESULTADOS

3.1. Literacia emergente no contexto familiar

3.1.1. Práticas dos pais no processo de aprendizagem da leitura e escrita e ambiente de literacia

No Estudo 1, na escala de "práticas do dia-a-dia" as pontuações oscilaram entre 1 e 4.40, com uma média de 2.62 (*DP*=0.76) (Gráfico 1). Nesta escala de "práticas do dia-a-dia", a prática mais frequente é a leitura de cartazes publicitários (*M*=3.35, *DP*=1.12), seguida da leitura de rótulos e etiquetas das embalagens (*M*=3.26, *DP*=1.16). Ainda com média acima de 3 ("algumas vezes") surge a leitura de recados (*M*=3.15, *DP*=1.05).

Na escala de práticas de entretenimento, as pontuações obtiveram o valor mínimo de 1.44 e o máximo de 5, com uma média de 3.09 (*DP*=0.62) (Gráfico 1). Na escala de "práticas de entretenimento", a leitura de histórias é a prática mais frequente (*M*=4.48, *DP*=0.68) e escrever rimas ou lengalengas (*M*=2.01, *DP*=0.99) é a atividade menos frequente entre os sujeitos da amostra.

Quanto às práticas de leitura e escrita "de treino", as pontuações variaram entre 1.22 e 5 com uma média de 3.74 (*DP*=0.97) (Gráfico 1). Analisados os itens um a um, verificamos que a prática mais frequente é ajudar o/a filho/a a dizer o nome das letras (*M*=4.16, *DP*=0.88) e a menos frequente é a escrita de nomes de familiares, mas ainda assim com uma média acima da opção "algumas vezes" (*M*=3.36, *DP*=1.37). Também afirmaram costumar ler outras coisas aos filhos 54.6% (*n*=159) da amostra e escrever outras coisas 28.5% (*n*=83).

As práticas de treino de leitura e escrita são as mais frequentes na amostra em estudo, seguidas das de entretenimento e, por fim, pelas realizadas no dia-a-dia. A diferença entre as três médias, testada com uma ANOVA medidas repetidas, foi estatisticamente significativa [$F(2, 580)=291.79$, $p<.001$], sendo que os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas as médias ($p<.001$).

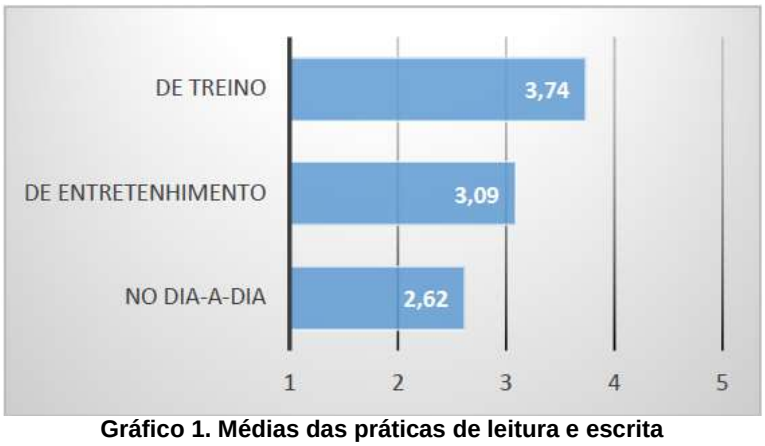


Gráfico 1. Médias das práticas de leitura e escrita

No âmbito das práticas dos pais e do ambiente de literacia, abordaram-se questões relacionadas com o início e o tempo de leitura e escrita e, também, os materiais de leitura e escrita existentes em casa e sua acessibilidade.

Cerca de metade dos pais (50.7%, *n*=145) começaram a ler para a criança antes do ano de idade e 27.3% (*n*=78) durante o 1.º ano de vida. Já a escrita para a criança começou aos 2 anos para 30.3% (*n*=83) dos inquiridos e aos 3 anos para 37.2% (*n*=102). Ainda sobre a leitura, metade da amostra lê todos os dias para o/a filho/a (*n*=147, 50.5%) e 41.6% (*n*=121) lê algumas vezes por semana.

Todos os inquiridos afirmam que existem em casa canetas, lápis e papéis. Em 92.7% (*n*=268) da amostra a criança pode ir buscá-los sozinha e apenas em 7.3% (*n*=21) dos casos tem de pedir ao pai ou à mãe.

Quanto à disponibilidade de livros infantis, os dados mostram que em todas as casas eles existem, sendo que em 96.2% (*n*=276) dos casos a criança pode ir buscá-los sozinha e apenas em 3.8% (*n*=11) dos casos tem de pedir ao pai ou à mãe. Grande parte da amostra relata a existência de muitos livros infantis em casa: 34.3% (*n*=99) referem entre 26 e 50 livros e 32.2% (*n*=93) entre 51 e 100 livros. Os locais de venda de livros referidos foram: hipermercados (*n*=233, 80.3%), livrarias (*n*=214, 73.8%), feiras (*n*=86, 9.7%) e quiosques (*n*=42, 14.5%).

Um outro aspeto, ainda em análise sobre os materiais, foi a utilização do computador por parte dos filhos para as atividades de escrita. Inicialmente, verificamos que 90.4% dos pais afirmam ter computador em casa. Desses pais que afirmaram terem computador em casa, 54.7% das crianças nunca usam o computador para escrever, 30.6% afirmam que os seus filhos o usam algumas vezes e apenas 2.1% das crianças usam o computador para atividades de escrita.

3.1.2. Crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

As crenças holísticas obtiveram uma média superior às tecnicistas-criança, sendo ambas superiores às tecnicistas-escola (Gráfico 2). As diferenças entre as três médias foram estatisticamente significativas [$F(2, 580)=770.07$, $p<.001$], sendo que os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas as médias ($p<.001$).

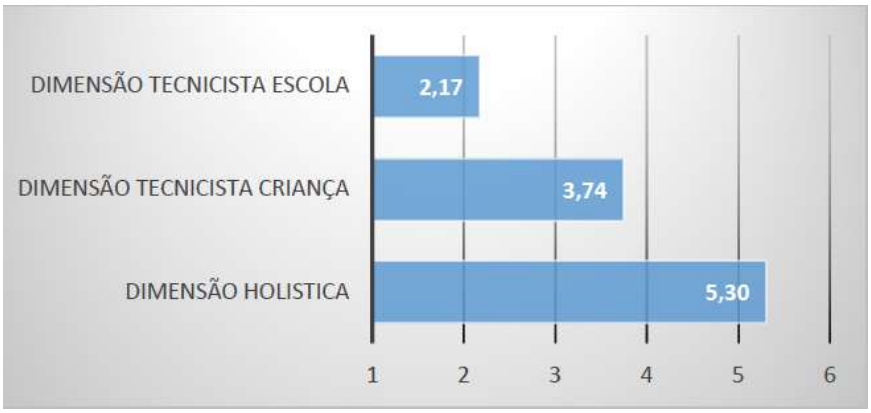


Gráfico 2. Médias das dimensões das crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita

3.1.3. Crenças sobre a importância atribuída ao papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita

O "papel leitura de histórias" obteve a média mais alta, sendo por isso aquele a que os pais atribuem mais importância. O "papel práticas-holísticas" aparece em segundo lugar e o "papel tecnicista" obteve a média inferior (Gráfico 3). As diferenças entre as três médias foram estatisticamente significativas [F(2, 580)=149.54, *p*<.001], sendo que os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas elas (*p*<.001).

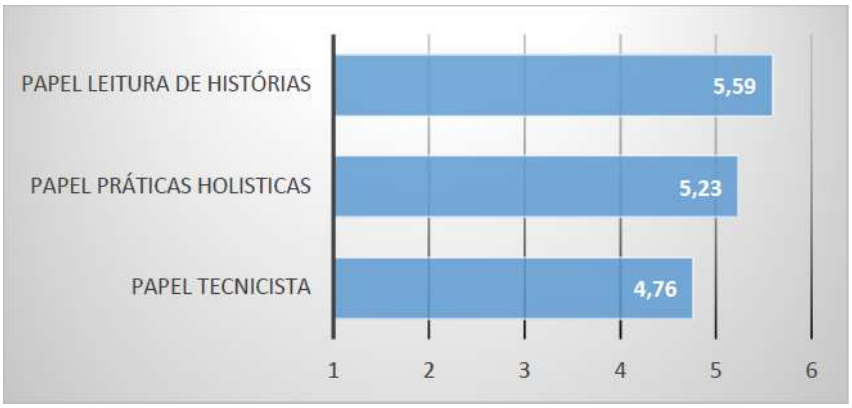


Gráfico 3. Médias das dimensões da importância que os pais atribuem ao seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita

3.2. Literacia emergente no contexto de jardim de infância

3.2.1. Conceções das educadoras sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

No Estudo 2, teve-se o propósito de conhecer e analisar as conceções das educadoras de infância participantes sobre aprendizagem da linguagem escrita e perceber se há relação entre as conceções e suas práticas (relação esta analisada apenas qualitativamente).

Neste estudo, foi solicitado às educadoras que assinalassem o grau de adequação da formação numa escala de 4 pontos (1= nada adequado; 4 muito adequado). Relativamente à adequação da formação para as tarefas que desenvolve, o grau médio de concordância foi de 3.95 (*DP*=0.22), sendo que apenas uma educadora assinalou 3 e todas as restantes assinalaram 4.

Quanto à questão sobre se o trabalho desenvolvido no jardim de infância se baseia nas Orientações Curriculares, obteve-se uma média de 3.81 (*DP*=0.40), sendo que 81% assinalou 4 (muito adequado).

A adequação do conhecimento sobre literacia recebeu uma resposta média de 3.52 (*DP*=0.51), 52.4% assinalaram 4 e as restantes educadoras assinalaram 3.

A ideia de que o trabalho com o grupo de crianças se baseia num modelo curricular específico é válida para 81% (*n*=17) das educadoras e em 90.5% (*n*=19) das respostas, a sala está organizada por áreas distintas.

Foi ainda utilizada uma escala adaptada por Marques (2011) para avaliar as conceções acerca da aprendizagem da linguagem escrita, que permite a classificação em conceções predominantemente holísticas ou predominantemente tecnicistas.

Na classificação com quatro categorias (muito tecnicista, mais tecnicistas, mais holísticas, muito holísticas), 90.5% (*n*=19) das educadoras classificaram-se na categoria "mais holísticas" e apenas duas (9.5%) em "muito holísticas". Nenhuma se classificou como tecnicista.

Na classificação com três categorias (tecnicistas, mistas, holísticas), classificaram-se como mistas 90.5% (*n*=19).

Todas as educadoras (100%) afirmaram conseguir aplicar o que acreditam acerca da leitura e da escrita no seu jardim de infância.

A idade e o tempo de serviço não se correlacionaram com a pontuação na escala de conceções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, o tempo de serviço no atual jardim de infância obteve uma correlação significativa de sinal negativo de -.468, quer isto dizer que um maior tempo de serviço no atual jardim de infância está associado a conceções mais tecnicistas (Tabela 1).

Tabela 1. Correlações de Spearman entre a pontuação na escala de conceções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita com a idade, o tempo de serviço e o tempo de serviço no atual JI (n=21)

	r_s (p)
Idade	$.446^{ns}$ (.055)
Tempo de serviço	$.368^{ns}$ (.101)
Tempo de serviço no atual JI	$-.468^{*}$ (.032)

*p<.05; ^{ns} não significativo

3.2.2. Organização do espaço e dos materiais, atividades de literacia e papel do educador

Quanto à maneira de organizar o espaço da sala de atividades, verificamos que 19 (90.5%) das educadoras afirmaram que sua sala está organizada por áreas distintas, restando apenas 3 (9.5%) que afirmaram que não.

Podemos observar, por meio de análise de conteúdo, que as áreas do «Faz de conta» (90.5%) e «Jogos» (66.7%) são as mais citadas pelas educadoras e em seguida a de «Bibliotecas» (52.4%). Em proporções próximas temos as áreas de Leitura, Escrita e Matemática (33.3%); Expressão plástica (33.3%); Acolhimento e Informática (28.6%). Uma questão importante que nos chamou atenção é o facto de que as inquiridas que citaram a biblioteca, não a referiram como uma das áreas para atividades que envolvem a leitura e a escrita.

Em relação aos materiais que as educadoras consideram importantes para o desenvolvimento da linguagem escrita, citaram, em primeiro lugar, os materiais de escrita e desenho (57.1%). Os jogos e livros surgem em segundo lugar, ambos com (47.6%), logo seguidos pelo papel nas suas variações (tamanho e tipo) (42.9%). O computador (19%) e as letras móveis (19%) apresentaram igual citação por parte das educadoras. Jornais e revistas, quadro, cartazes e panfletos também foram referenciados com percentagens idênticas (14.3%). Os menos citados foram o abecedário, caderno, imagens com legendas e receitas culinárias, com percentagens de 4.8%.

Verificamos que os sujeitos inquiridos consideram que os materiais de escrita (57.1%), jogos (46.7%), livros (46.7%) e papéis (42.9%) são os principais materiais para o

desenvolvimento da linguagem escrita.

Visando uma melhor compreensão dos comportamentos dos/as educadores/as face à literacia, organizamos as respostas recolhidas de acordo com as cinco categorias de Lynch e colaboradores (2006). Em análise da Tabela 2 constatamos a predominância das atividades de literacia emergente (65.1%) pelos que integraram este estudo.

Tabela 1. Cinco coisas mais importantes para ajudar as crianças a aprender a ler e a escrever

Categorias	Frequências	% Referencias
Literacia emergente	56	65.1%
Ensino	18	20.9%
Ambiente Motivacional	8	9.3%
Desenvolvimento	4	4.7%
Outras	-	-

Entende-se que as atividades de literacia emergente são consideradas as mais importantes para estas educadoras, para ajudar o seu grupo a aprender a ler e escrever. Em primeira análise, podemos observar que este resultado se encontra em conformidade com o resultado das conceções das educadoras.

Quanto a perceber as práticas autorrelatadas pelos participantes, questionámos sobre quais as três atividades consideradas mais importantes a desenvolver no jardim de infância, numa abordagem à linguagem escrita. Da análise de conteúdo que efetivamos, verificamos que as três atividades mais referidas foram o "contar histórias" (19, 46.3%), jogos (12, 29.3%) e atividades de expressão plástica (10, 24.4%). Assim, podemos verificar que as respostas coincidem com as da questão anterior.

Para melhor percebermos qual o tipo de atividade a que as educadoras se referem, organizamos estes resultados segundo as categorias de Lynch e colaboradores (2006). Em conformidade aos dados analisados, a Tabela 3 mostra-nos que as atividades de literacia emergente são as mais referidas (57.1 %), seguidamente as categorias do ambiente (39.7%) e ensino (28.6%) e o desenvolvimento (6.4%).

Tabela 3. Três atividades mais importantes numa abordagem à linguagem escrita

Categorias	Frequência	Percentagem %
Literacia emergente	36	57.1 %
Ensino	18	28.6%
Ambiente Motivacional	25	39.7%
Desenvolvimento	4	6.4%
Outras	-	-

Pretendemos ainda saber qual a opinião destas educadoras sobre seu papel principal numa abordagem da linguagem escrita no jardim de infância. Utilizámos uma questão aberta e procedemos a análise de conteúdo das respostas recolhidas. Verificamos que os sujeitos atribuem maioritariamente ao/à educador/a um papel principal na literacia emergente numa abordagem escrita (47.2%). Nesta categoria, identificamos nas referências das educadoras o papel de «incentivar e oportunizar a expressão verbal e escrita», sendo este o papel de maior frequência, seguido da «descoberta da linguagem escrita e sua função» e «mediação de situações diversas de leitura e escrita». A indicação relativa ao aspeto motivacional também foi registada na amostra (*e.g.*, estar atento à necessidade da criança).

Podemos concluir que a maioria das educadoras considera que o seu papel principal, numa abordagem à linguagem escrita, não é essencialmente motivacional — embora também muito importante —, mas maioritariamente no âmbito da literacia emergente, proporcionando a participação em atividades de literacia, havendo intervenção direta na aprendizagem da literacia do seu grupo de crianças.

Na questão em que abordamos as educadoras sobre a sua prática educativa, quanto ao conseguir aplicar o que acreditavam acerca da aprendizagem da leitura e da escrita no jardim de infância, todas as educadoras (100%) afirmaram conseguir aplicar o que acreditam acerca da leitura e escrita no seu grupo de crianças no Jardim de Infância.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os estudos anteriores que investigaram as práticas parentais de literacia, tendo como amostra famílias de crianças em idade pré-escolar, indicaram que as Práticas mais frequentes são as de Treino e que as Práticas de dia-a-dia se revelaram as menos frequentes (*e.g.*, Fernandes, 2007; Lourenço, 2007; Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2013a, 2013b). O resultado do nosso estudo encontra-se em conformidade com esses resultados, revelando igualmente o predomínio de Práticas de treino, seguidas pelas de Entretenimento e, por último, das Práticas do dia-a-dia.

Quanto à utilização do computador, Lopes (2015), no seu estudo, afirma que as crianças utilizam o computador com maior frequência para jogos e vídeos, sendo que a escrita é a atividade menos realizada. Os nossos resultados parecem ir ao encontro deste dado, uma vez que a utilização do computador com frequência para a escrita, pelas crianças, é bastante baixa.

Em estudos anteriores (Marques, 2011; Lynch et al., 2006), os educadores que compuseram as amostras demonstraram que as suas práticas coincidem com as suas conceções, relativamente à literacia emergente. Quanto mais proximidade tiveram com as conceções holísticas, maior a tendência a referirem-se a atividades de literacia emergente. No estudo presente, identificamos a predominância da conceção «mais holística», com 90.5%, e seguidamente a conceção «muito holística».

O indicador de literacia familiar mais evidenciado pelos pais em vários estudos (*e.g.*, Hood et al., 2008; Pacheco, 2012; Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002) foi leitura de histórias. A frequência de leitura de histórias, no estudo de Sénéchal (2006a), mostra que os pais lêem histórias aos seus filhos, em média, sete vezes por semana. Em outro estudo (Hood et al., 2008), os pais afirmam ler ao menos uma vez por semana. Acrescente-se que um ambiente que proporciona o contacto com uma grande quantidade de livros tem sido considerado um fator importante na motivação e envolvimento das crianças (Aikens & Barbarian, 2008; Li & Rao, 2000). Neste contexto, os inquiridos deste estudo afirmaram que iniciam as práticas de leitura de histórias antes do primeiro ano de vida, sendo que a maioria destina a esta atividade um tempo semanal de mais de 1 hora e que mais de metade dos pais lêem para os seus filhos todos os dias. O contacto com livros e sua disponibilidade são também bastante assinalados.

Em estudos anteriores (Lynch et al., 2006; Marques, 2011; Miller & Smith, 2004), os/as educadores/as que compuseram as amostras demonstraram que as suas práticas coincidem com as suas conceções, relativamente à literacia emergente. Quanto mais proximidade tiveram com as conceções holísticas, maior a tendência a referirem as atividades de literacia emergente. No estudo presente, como já referido, identificamos a predominância da conceção «mais holística», com 90.5%, e seguidamente da conceção «muito holística». De acordo com o esperado face a tais conceções, em relação às suas práticas, as educadoras inquiridas consideram as atividades de literacia emergente as mais importantes.

Segundo Alves-Martins e Niza (1998) afirmam, aos/às educadores/as torna-se fundamental a consciência da importância da criação de um ambiente educativo rico em possibilidades de linguagem escrita, cuja funcionalidade e significância se constitua como ponto de partida de intervenções promotoras de literacia. As Orientações Curriculares também referenciam a importância da organização do ambiente: "A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização" (Ministério da Educação, 2016, p.26). Na amostra recolhida para este estudo, 90.5% das inquiridas afirmaram que organizam a sala por áreas distintas. As áreas mais citadas foram as de «faz-de-conta», «jogos» e «biblioteca».

O trabalho em prol das aprendizagens que envolve a leitura implica a construção de um ambiente democrático, voltado para a construção da cidadania de cada leitor, a sua liberdade de expressão, o desenvolvimento criativo da sua linguagem oral, o desenvolvimento de uma consciência fonémica (relação fonema-grafema), fluência nos atos de leitura oral e silenciosa, individual e coletiva, uma educação estética, o aprimoramento do vocabulário, a capacidade de inferência, de compreensão, de interpretação, de verbalização das ideias e a convivência com textos (manuscritos e/ou impressos) — e, sobretudo, a convivência direta com livros, com uma

boa literatura nacional e estrangeira, os usos dessa literatura e da biblioteca (dentro e fora das salas de aula), enfim um acesso maior e o uso efetivo dos instrumentos de desenvolvimento da literacia com diferentes suportes materiais e tecnológicos.
Assim, percebemos que o conhecimento de práticas, crenças e ambientes de literacia, seja na família ou no jardim de infância, permitem ampliar as possibilidades de desenvolvimento da literacia, um instrumento essencial para o indivíduo e a sociedade.

REFERÊNCIAS

Alves-Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita.* Lisboa: Universidade Aberta.

Azevedo, F. (2005). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Braga: Lidel.

Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M. (2000). *Teacher beliefs: The whys behind the how to in child care classrooms*. *Journal of Research in childhood education*, *14*, 193-204.

Lopes, A. M.A. (2015). *Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar: Um Estudo Exploratório.* Lisboa. Universidade de Lisboa.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância.* Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - DGIDC.

Marques, L.G.F. (2011). *Concepções e práticas dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia.* Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Nobre-Lima, L., Vale-Dias, M. L., Mendes, T., Mónico, L., & MacPhee, D. (2014). The Portuguese version of the Knowledge of Infant Development Inventory-P (KIDI-P), *European Journal of Developmental Psychology*, DOI: 10.1080/17405629.2014.929941

Pacheco, P. (2012). *Literacia (as) Familiar (es): Ambiente, crença e prática dos pais e conhecimentos da crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA-IU

Pacheco, P., & Mata, L. (2013a). Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica, 32*(3), 217-234.DOI: 10.14417/S0870-8231201300030001

Pacheco, P., & Mata, L. (2013b). Práticas e Ambientes de Literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar. *Quid Novi?, 2*(1), 263-286.

25. LOCAIS EDUCADORES: PRÁTICAS, VOZES E PERCURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

P02.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS PRÁTICAS DE AGRUPAMENTO DE ALUNOS EM PERCURSOS DE (DES)AFETAÇÃO ESCOLAR

Marta Rodrigues[1], Armando Loureiro[2], Isabel Costa[3], Virgínio Sá[4]

[1]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (PORTUGAL), morodrigues@utad.pt
[2]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (PORTUGAL), aloureiro@utad.pt
[3]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (PORTUGAL), isacosta@utad.pt
[4]Universidade do Minho (PORTUGAL), virsa@ie.uminho.pt

Resumo

O presente estudo, inserido no projeto EDUPLACES[1], centra-se na análise de práticas socioeducativas inclusivas do tipo Agrupamento de Alunos. A sustentação empírica desta investigação ancora-se nas vozes dos coordenadores locais do programa, de alguns professores e técnicos, de crianças e jovens diretamente envolvidos nos contextos, bem como das famílias e encarregados de educação, sobre as práticas de Agrupamento de Alunos. Existem várias definições, nuances e abordagens empíricas sobre as práticas de Agrupamento de Alunos (Loveless, 2013). As práticas em estudo ocorrem em contexto escolar e consistem na organização de grupos de alunos com homogeneidade relativa quanto ao desempenho académico procurando, dessa forma, tornar a ação pedagógica mais eficaz (Antunes *et al.*, 2017). A perspectiva dos responsáveis institucionais, dos professores e técnicos entrevistados e a análise documental parecem apoiar as opiniões de Kulik (1992), Braddock e Slavin (1992), indicando que as práticas estudadas permitem aos professores trabalhar em estreita colaboração com os alunos e adaptar o ritmo e os conteúdos às necessidades dos alunos, melhorando (de várias formas) os seus desempenhos académicos. As duas práticas de Agrupamento de Alunos, apontam para a existência de diferentes resultados nos grupos estudados que devem ser lidos de forma cuidada, pela efetividade em alcançar os resultados pretendidos, ou em particular, pela igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento.

Palavras-chave: práticas socioeducativas inclusivas, desafetação escolar, abandono escolar, Agrupamento de Alunos.

Abstract

The present study, inserted in the EDUPLACES project, focuses on the analysis of inclusive socio-educational practices of Ability Grouping type. The empirical support of this research is anchored in the voices of the local coordinators of the programme, some teachers and technicians, children and young people directly involved in the contexts, as well as the families and parents, of the practices of Ability Grouping. There are several definitions, nuances, and empirical approaches to Ability Grouping practices (Loveless, 2013). The practices under study occur in school context and consists in the organization of groups of students, with relative homogeneity of academic performance, in the expectation the pedagogical action is more effective (Antunes et al., 2017). The perspective of institutional leaders, teachers and professionals interviewed, and data analysis seems to embrace the opinions of Kulik (1992), Braddock & Slavin (1992), indicating that the studied practices allow teachers to work closely with the students and tailor the pace and content of instruction to students' needs, improving (in several different ways) student achievements. The two Abilty Grouping practices under study may have different results in the studied groups that should be read carefully, either from the effectiveness in achieve the intended result, or in particular in the equality of opportunities to access to knowledge.

[1] Os dados discutidos neste artigo resultam do trabalho conjunto da equipa de investigação EDUPLACES: Fátima Antunes (coord.), Almerindo J. Afonso, Armando Loureiro, Carlos Gomes, Emília Vilarinho, Esmeraldina Veloso, Fátima L. Carvalho, Isabel Costa, Isabel Menezes, Joana Lúcio, José Augusto Palhares, José Pedro Amorim, Júlia Rodrigues, Manuel António Silva, Marta Rodrigues, Raquel R. Monteiro, Rosanna Barros, Tiago Neves e Virgínio Sá.

Keywords: inclusive socio-educational practices, school disengagement, school dropout, Ability Grouping.

1. INTRODUÇÃO

O insucesso e abandono escolares constituem um problema para muitos países europeus, tendo suscitado, nas últimas décadas, uma crescente importância na agenda política europeia e nas políticas educativas nacionais (Estêvão & Álvares, 2013).

Em Portugal, desde os anos 80/90 do século XX, foram desenvolvidas várias políticas, programas e práticas para enfrentar o problema (Araújo, Magalhães & Macedo, 2013) e tem sido manifesta uma tendência de diminuição do insucesso e abandono escolares. Determinados programas específicos, que têm sido levados a cabo e que envolvem, de formas mais ou menos diretas, estruturas governamentais, escolas, famílias, distintos elementos da sociedade, têm vindo a ser alvo de monitorizações, avaliações e outros tipos de estudos científicos (Abrantes, Mauritti & Roldão, 2011; Canário, Alves & Rolo, 2001; Figueiredo et al., 2013). Porém, alguns estudos questionam a qualidade das aprendizagens facultadas aos alunos resultantes de certas medidas curriculares e políticas direcionadas para o insucesso e abandono escolares (Antunes & Barros, 2014; Costa, Loureiro & Araújo, 2013; Dias, 2013; Sá & Antunes, 2012).

Este trabalho integra o projeto de investigação EDUPLACES (PTDC / MHC-CED / 3775/2014), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, que pretende analisar práticas, vozes e percursos de educação inclusiva, e discutir os factores subjacentes à construção de práticas educativas inclusivas capazes de interromperem o ciclo de insucesso e favorecerem a remobilização educacional dos jovens. O desenho deste projeto de investigação consiste num estudo multi-casos de onze unidades de observação, distribuídas por quatro municípios portugueses, no contexto de dois programas nacionais desenhados para superar o insucesso e o abandono escolares e promover a inclusão social. Com base na triangulação de dados e de um conjunto de critérios fundados na revisão de literatura, no primeiro ano/fase do projeto EDUPLACES foi elaborado um Portefólio de onze práticas socioeducativas inclusivas. A análise dos dados recolhidos permitiu a construção de uma tipologia de práticas inclusivas (ainda em desenvolvimento): i) Agrupamento de Alunos; ii) Apoio ao Estudo; iii) Mediação e Diferenciação Pedagógica. No segundo ano do projeto procedeu-se a uma recolha de dados junto de professores e técnicos, pais e encarregados de educação, crianças e jovens envolvidos directamente nas práticas socioeducativas em estudo. Foram utilizados diferentes instrumentos, considerando as especificidades de cada prática (grupos de discussão focalizada, entrevistas semiestruturadas, inquéritos por questionários e observação). O conjunto de informações reunidas constituiu a base para a construção de dez Monografias de Práticas. Considerando este conjunto de práticas socioeducativas desenvolvidas no contexto de dois programas de intervenção de âmbito nacional, este estudo debruçar-se-á sobre duas práticas socioeducativas inclusivas, inseridas na categoria Agrupamento de Alunos.

2. PRÁTICAS DE AGRUPAMENTO DE ALUNOS

O termo Agrupamento de Alunos tem diversos significados e pode assumir configurações bastante diversas, o que configura um problema importante na discussão desta prática educacional.[2] Testemunhamos um ressurgimento deste tipo de práticas e o termo “Diferential instruction” tem sido usado para definir Agrupamento de Alunos por níveis de competência ou de desempenho (Loveless, 2013). Estas práticas, desenvolvidas em contexto escolar,

[2] Kulik (1992, 21), baseando-se em programas e práticas ensaiadas ao longo de mais de cem anos, discrimina 5 modalidades de agrupamento de alunos: i) as turmas XYZ- turmas de nível constituídas com base no desempenho académico dos alunos, habitualmente distribuídos em três níveis: turmas de nível elevado (X), médio (Y) e baixo (Z); ii) agrupamento interclasses- alunos provenientes de diferentes turmas heterogéneas são agrupados em grupos homogéneos apenas para determinadas disciplinas, por exemplo língua materna e matemática; iii) agrupamento intraclasses- no interior de turma heterogénea, os alunos são organizados em subgrupos homogéneos em termos de desempenho académico em determinadas disciplinas; iv) turmas de ritmo acelerado para alunos sobredotados- alunos com capacidades excecionais são agrupados numa turma que progride no currículo a um ritmo próprio, podendo, por exemplo, trabalhar num ano os conteúdos curriculares de dois anos; v) turmas com currículo enriquecido para alunos sobredotados- os alunos progridem no currículo ao mesmo ritmo das outras turmas, mas, além do currículo comum, uma parte do dia escolar é dedicado à exploração de outros conteúdos mais desafiantes, por exemplo, conversação em línguas estrangeiras, atividades de pesquisa, música, etc. Para Kulik, a eficácia destes diferentes modos de alocar os alunos depende, sobretudo, do grau em que o modo de agrupamento é combinado com ajustamentos curriculares nos materiais pedagógicos utilizados pelos professores.

compreendem uma organização de grupos de alunos com homogeneidade relativa baseadas no desempenho académico (Antunes et al., 2017). Em alguns casos, estes grupos mais homogéneos constituem turmas fixas, noutros casos são formados em disciplinas específicas (Língua materna e Matemática). A sua organização pode ocorrer com base em resultados de testes ou em registos de notas escolares (Kulik, 1992). Esta estratégia de prevenir/combater o insucesso e abandono escolares foi muito criticada em diversos estudos e escritos académicos, especialmente nos anos 1970 e 1980, com base em argumentos relacionados com impactos na autoestima dos alunos, qualidade do ensino e igualdade de oportunidades (Braddock & Slavin, 1992). Apesar da multiplicidade de vozes críticas, as práticas de Agrupamento de Alunos (com diversas variações) encontram-se em programas nacionais, em Portugal, e, no presente estudo, foram destacadas, no primeiro ano do estudo, como práricas bem-sucedidas em três dos onze estudos de caso que integram o projeto EDUPLACES.

3. RESULTADOS: PRIMEIRO E SEGUNDO ANO DO PROJETO EDUPLACES

As três Práticas estudadas no primeiro ano do projecto EDUPLACES são direccionadas a crianças e jovens com diversas dificuldades, geralmente alunos do Ensino Básico, registando-se uma sobrerrepresentação de crianças oriundas de contextos socioeconómicos desfavorecidos. A prática 1 está focada na prevenção do insucesso, absentismo e abandono escolares, tendo como principal objetivo melhorar os resultados escolares a Língua Portuguesa e Matemática. Intervindo no 2.º ciclo, em turmas de risco, a ação consiste em promover respostas pedagógicas diferenciadas aos grupos de cada ano. A prática 2 centra-se na intervenção com alunos diagnosticados com multi-dificuldades, e tem como principal objetivo melhorar os resultados escolares, fomentando a autonomia dos alunos, mediante o ajustamento do ensino ao ritmo de aprendizagem dos alunos, a flexibilização do currículo, a mobilização de recursos docentes e o fomento do diálogo entre os docentes. A prática 3 desenvolve-se nos três Ciclos do Ensino Básico e está focada no apoio social e acesso a iniciativas de enriquecimento curricular. Os principais objetivos desta prática são direccionados à melhoria dos percursos escolares dos alunos, com particular incidência na melhoria em Língua Portuguesa e no desenvolvimento de valores e competências básicas dos alunos, por forma a melhorarem o sucesso escolar.

Parecem ser caraterísticas comuns a estas três práticas, a flexibilidade curricular e organizacional, que inclui processos de agrupamento/reagrupamento de alunos em pares pedagógicos, o acréscimo de recursos humanos (professores e outros técnicos, como por exemplo psicólogos) e formas mais ou menos elaboradas de trabalho colaborativo. Ao trabalho colaborativo acrescem, numa das práticas, as referências à supervisão entre pares e as repercussões que esta dinâmica tem sobre os professores e sobre a escola.

No primeiro ano do projecto de investigação, foram recolhidos dados sobre as três práticas de Agrupamento de Alunos em estudo, identificadas como bem sucedidas, pelos seus coordenadores institucionais. Esses dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Do ponto de vista dos coordenadores locais do programa, as vantagens destas práticas de Agrupamento de Alunos relacionam-se, por um lado, com melhorias nos resultados escolares dos alunos (aprendizagem, integração, autonomia) e, por outro, com melhorias no trabalho colaborativo entre professores e técnicos, na articulação interinstitucional e desenvolvimento profissional docente e na flexibilidade curricular e organizacional.

No segundo ano do projecto de investigação, os responsáveis institucionais da prática 3 optaram por não darem continuidade na sua colaboração com o projecto EDUPLACES, pelo que apenas as práticas 1 e 2 de Agrupamento de Alunos foram objeto de um estudo mais aprofundado. Recolheram-se dados junto de professores e técnicos, pais e encarregados de educação e crianças e jovens envolvidos directamente nas práticas em estudo através da realização de grupos discussão focalizada e da aplicação de inquéritos por questionário.

Uma primeira interpretação dos dados recolhidos nas duas práticas revela que, na perspectiva dos coordenadores entrevistados, dos professores e técnicos, estas práticas permitem aos professores trabalhar em estreita colaboração com os alunos e adaptar o ritmo e o conteúdo do programa às suas necessidades, melhorando os resultados escolares.

4. QUESTÕES A PROFUNDAR

Uma das questões a aprofundar nas duas práticas remete para a qualidade do sucesso – se esse sucesso reflete a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes correspondentes ao nível de ensino que esses alunos frequentam.

Na prática 2, onde é adotado um agrupamento fixo para todas as disciplinas, existem algumas evidências apoiadas em análise documental de dados que relativizam a melhoria do sucesso dos alunos e destacam o risco de problemas de conotação-rotulagem que, segundo Braddock e Slavin (1992), pode afetar a auto-estima desses estudantes, nos grupos de menor realização. Nesta prática, há um grande número de crianças provenientes de grupos socioeconómicos e culturalmente desfavorecidos que será explorada de forma a descobrir se estamos perante um fenómeno de exclusão social.

De forma geral, é reconhecido em ambas as práticas um sucesso normativo, contudo não é claro se esse sucesso alcançado reflete a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes correspondentes ao nível de escolaridade que esses alunos frequentam.

REFERÊNCIAS

Abrantes, P., Mauritti, R., & Roldão, N. C. (Coords.) (2011). *Projecto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.

Antunes, F. & Barros, R. (2014). Reconstruir o espaço de ação educacional ou localizar problemas escolares? In M.J. Carvalho, A. Loureiro & Ferreira, *Proceedings XII SPCE Congress*. Vila Real: UTAD.

Antunes, F. & et al. (2017). *EDUPLACES/Locais Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva. Relatório Científico de constituição do Portefólio de Práticas* (Ano1).

Araújo, H. C., Rocha, C., Magalhães, A., & Macedo, E. (2013). *Policy analysis on early school leaving – Portugal*. RESL.EU. Belgium: Antwerp.

Braddock, J. & Slavin, R. (1992). *Why ability grouping must end: achieving excellence and equity in American education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.

Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa.

Costa, I., Loureiro, A., Silva, S., & Araújo, H. C. (2013). Perspectives of Portuguese municipal education officers on school disengagement. *Educação Sociedade e Culturas*, *40*, 165-185.

Dias, M. (2013). Education and Equality in Portugal: The role of priority Education policies. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *8*(1), 132-143.

Estêvão, P. & Álvares, M. (2013). A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo. CIES e-Working Paper, 157. Consultado em junho, 2016, em http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP157_Estevao_e_Alvares.pdf.

Figueiredo, A. et al. (2013). *Avaliação estratégica do QREN*, Final Report.

Kulik J. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Loveless, T. (2013). *How well are American students learning? With sections on the latest international tests, tracking and ability grouping, and advanced math in 8th grade* (Vol. 2). Washington. DC: Brown Center on Educacional Policy, Brookings Institution.

Sá, V., & Antunes, F. (2012). Uma outra educação? Um lugar de exclusão sobre os Cursos de Educação e Formação na voz de alunos e professores (pp. 57-99). In N. Thomé & M. L. Almeida, *Educação: História e Política*. Campinas: Mercado de Letras.

FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTESPT. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/MHC-CED/3775/2014.

P02.2. AÇÃO TUTORIAL: PESQUISA EMPÍRICA E ANÁLISE DE RESULTADOS

Carlos Alberto Gomes[1], Manuel António Silva[2], Júlia Rodrigues[3]

[1]CIED – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (Portugal), calberto@ie.uminho.pt

[2]CIED – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (Portugal), masilva@ie.uminho.pt

[3]CIED - Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (Portugal), juliafrodrigues@gmail.com

Resumo

O presente texto decorre de um projeto de investigação mais abrangente, financiado pela FCT, e será focada na descrição, análise e problematização do conhecimento construído ao longo de um trajeto de investigação sobre práticas de apoio tutorial, preventivo e específico, dirigidas a aluno(a)s com várias retenções ao longo do seu percurso escolar, resultantes de baixos resultados a várias disciplinas e, em determinados casos, em risco de abandono escolar. No contexto escolar estudado esse apoio é assegurado pelo(a)s professore(a)s destacados para o efeito, e pelo Gabinete de apoio ao aluno, que, além de participar no processo de avaliação das situações educativas, também participa na resolução de algumas delas. Os dados e resultados de investigação que serão apresentados neste trabalho foram obtidos com base na realização de um grupo focal com professores e técnicos (psicóloga e assistente social), um grupo focal com encarregado(a)s de educação, e através da realização de um inquérito por questionário a aluno(a)s. Ao longo do texto procuraremos, sobretudo, responder a duas questões centrais: i) as práticas efetivas de apoio tutorial levadas a cabo no contexto escolar objeto de investigação atingiram, ou não, os seus objetivos?; ii) as referidas práticas podem ou não ser consideradas um exemplo válido e consistente de uma prática socioeducativa inclusiva?

Palavras-chave: práticas socioeducativas, insucesso escolar, abandono escolar, apoio tutorial.

Abstract

This paper stems from a broader project, funded by FCT, and will focus on the description and critical analysis of the knowledge built along the research on tutorial practices. These practices are focused on students with school failure and, in some cases, at risk of school dropout. In the studied school, this support is provided both by teachers and other professionals which collaborate in the evaluation of the student´s educational difficulties and also in the solving of some of these problems. The data and research results presented in this paper were obtained through the development of a focus groups with teachers and other professionals; a focus group with parents; and also by conducting a questionnaire survey with the students. In this paper we will mainly seek to answer to the following questions: i) the tutorial practices developed at the school did or did not achieve their goals?; ii) these practices may or may not be considered a valid and consistent example of an inclusive socio-educational practice?

Keywords: socio-educational practices, school failure, school dropout, tutorial practices.

1. INTRODUÇÃO

O projeto *EDUPLACES – Locais Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva*[1] propõe-se contribuir para a compreensão da complexidade de fatores nos quais se sustenta a inversão da espiral negativa do insucesso e abandono escolares, nomeadamente estudando casos de práticas socioeducativas inclusivas.

Trata-se de um estudo multi-casos de onze unidades de observação, em quatro municípios portugueses, desenvolvido em três fases/anos, por uma equipa de quinze investigadores. Cada unidade de observação consiste numa prática socioeducativa inclusiva, desenvolvida no contexto de dois programas nacionais (Programas Nacionais Baseados na Escola e Baseados na Comunidade) direcionados para a inclusão social e para a superação do insucesso e abandono escolares.

O projeto integra investigadores da Universidade do Minho – CIEd (coordenação), Universidade do Porto – CIIE, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – CETRAD e Universidade do Algarve – CIEO e pretende responder às seguintes questões:

(i) que processos e fatores, lógicas de ação e parcerias (institucionais, comunitárias, locais), contribuem, do ponto de vista dos atores envolvidos, para construir práticas socioeducativas inclusivas?

(ii) que processos e fatores (sociais, institucionais, biográficos) sustentam a interrupção da espiral negativa de insucesso e abandono/saída escolar precoce e favorecem a remobilização dos jovens para aprender e construir percursos académicos de sucesso?

2. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OBJETO DE ANÁLISE

O Agrupamento abrange uma zona urbana e semiurbana e é frequentado por cerca de 1500 alunos/as de diversas nacionalidades (ex.: romenos, ucranianos, brasileiros, angolanos e alemães). Integra, igualmente, um número significativo de alunos/as das comunidades ciganas. De salientar, ainda, que uma percentagem considerável de alunos/as apresenta dificuldades na aprendizagem e carências económicas, sendo mais de 50% dos alunos apoiados pela ação social escolar.

2.1. A prática: ação tutorial

A prática em estudo, a ação tutorial, foca-se nos alunos/as com várias retenções (mais de duas) e nos alunos/as sinalizados como estando em risco de absentismo, insucesso ou de abandono escolar. No que se refere às retenções, verifica-se que uma percentagem considerável não completa os ciclos de ensino no número de anos previsto (cerca de um quarto dos alunos). Constata-se, igualmente, que cerca de 28% e 35% dos aluno/as, respetivamente do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, já experienciaram o insucesso ao longo da sua trajetória escolar.

A ação tutorial é uma das medidas orientadas para a diminuição do insucesso e abandono escolares colocadas em prática pelo agrupamento. Consiste numa estratégia de diferenciação pedagógica centrada no apoio individualizado à aprendizagem, podendo assumir a forma de apoio preventivo ou de apoio tutorial específico, de acordo com o Despacho Normativo n.º 10-B/2018, visando colmatar dificuldades na aprendizagem, mas também obstáculos ao nível da integração na escola.

2.2. Origem dos dados empíricos

Os dados empíricos foram obtidos através de:

- Pesquisa e análise documental;
- Realização de entrevistas a responsáveis institucionais pela prática;

[1] Os dados apresentados neste texto resultam do trabalho conjunto da equipa de investigação EDUPLACES: Fátima Antunes (coord.), Almerindo J. Afonso, Armando Loureiro, Carlos Gomes, Emília Vilarinho, Esmeraldina Veloso, Fátima L. Carvalho, Isabel Costa, Isabel Menezes, Joana Lúcio, José Augusto Palhares, José Pedro Amorim, Júlia Rodrigues, Manuel António Silva, Marta Rodrigues, Raquel R. Monteiro, Rosanna Barros, Tiago Neves e Virgínio Sá.

- Realização de grupos focais com professores e técnicos (psicóloga e assistente social) e pais/encarregados de educação;
- Administração de um inquérito por questionário a todos o/as alunos/as que frequentam a ação tutorial.

2.3. Dados do grupo focal com professores/as e técnicos/as

Do grupo focal com professores/as e técnicos/as, em que participaram a coordenadora da Prática, três professoras e duas técnicas, destacaremos principalmente dados como a seleção dos alunos/as, as condições de funcionamento da prática e os condicionalismos e exigências das tutorias (ex.: tempo de duração das aulas, reduzido tempo para a tutoria, cargas letivas).

Sobre a seleção dos/as alunos/as e as condições de funcionamento da ação tutorial, uma professora refere que:

> "O apoio tutorial específico [destina-se a] alunos com duas ou mais retenções (...). O plano que é criado, que vamos trabalhar com o aluno é [definido] após conhecer o aluno. [Este] pode ter duas retenções por dificuldades de aprendizagem ou não, (...) podem ser comportamenta[is] e só depois de conhecermos o aluno é que nós traçamos o plano que vamos trabalhar com ele. Temos alunos que têm dificuldades de aprendizagem, mas temos alunos com carências afetivas".

De acordo com as professoras, os/as alunos/as podem ser indicados para o apoio tutorial independentemente de apresentarem dificuldades de aprendizagem. Por essa razão, quando questionadas sobre como descreveriam a prática, as professoras falam de um espaço de conforto e de segurança para os alunos. Nas palavras de uma professora:

> "eu acho que é fundamentalmente criar no aluno um espaço de conforto. Um espaço onde o aluno tem possibilidade de se abrir, de colocar as suas problemáticas sem vergonha e sem constrangimentos no que diz respeito à sua parte emocional".

Este ponto de vista é partilhado tanto pelas professoras como pelas técnicas do Agrupamento de escolas. Nesse sentido, a psicóloga descreve a tutoria como **"**uma relação de afeto" e os professores tutores como "figuras de referência".

A ação tutorial pode ser desenvolvida em contexto de sala de aula ou noutros contextos, em horário letivo ou extralectivo. No caso do apoio tutorial específico, segundo a coordenadora da prática:

> "[ocorre] uma vez por semana, três quarenta e cinco minutos, aqui na secundária. Somos duas professoras, uma da parte de ciências, sou eu, e uma da parte de português. Nós estudamos com eles tudo e quando não sabemos estudamos com eles também".

No caso da tutoria preventiva, são quarenta e cinco minutos por semana. A ação tutorial é articulada entre professores/as tutores/as e técnicas. A intervenção das técnicas do Agrupamento de escolas é descrita pela psicóloga da seguinte forma:

> "o trabalho é feito em articulação com os professores, mais ou menos diretamente, mediante as solicitações. Muitos dos meninos já são acompanhados por mim, vamos, portanto, trocando algumas informações, traçamos planos também comuns, reunimos com os pais".

No que diz respeito a aspetos a melhorar, são referidos: a falta de recursos, a duração semanal da tutoria (quarenta e cinco minutos por semana, no caso da tutoria preventiva, e cento e trinta e cinco minutos, no apoio tutorial específico) e a participação das famílias.

2.4. Dados do grupo focal com encarregados/as de educação

Participaram neste grupo focal cinco mães cujos/as filhos/as frequentam a ação tutorial. Quando questionadas sobre as dificuldades que os/as seus/suas filhos/as encontram em relação à aprendizagem e à escola, as mães referem principalmente desmotivação, desinteresse face à escola e problemas comportamentais. As dificuldades na aprendizagem são apontadas somente por uma das mães. Nas palavras de uma mãe:

> "ele não gosta da escola, a escola devia ser uma coisa que dá-nos prazer ir à escola todos os dias, em que um professor acho que devia conversar, não é só chegar à sala de aulas e dar uma aula, acho que devia haver uma cumplicidade entre alunos e professores" (mãe 4).

São igualmente referidos como fatores que obstam ao sucesso escolar destes alunos, problemas emocionais e familiares (todos os alunos) e ainda situações de *bullying* (três alunos).

Sobre os objetivos e o funcionamento da Prática, as mães associam-na principalmente a um espaço dedicado ao estudo (preparação para testes, fazer trabalhos de casa, aprender a estudar). Uma mãe esclarece a este respeito:

> "A preparação para os testes, alguma matéria que os professores comunicam com a professora F...[a tutora] e então ela vai aproveitar para esses pontos que vê que ele não está em condições, métodos de estudo" (mãe 1).

Outra mãe descreve da mesma forma a prática: "Estuda para testes, essencialmente, faz trabalhos de casa que às vezes não percebe muito bem" (mãe 5).

Quando se abordam os eventuais efeitos positivos da Prática, nomeadamente as melhorias no desempenho académico, não são assinaladas melhorias significativas, bem como no comportamento e/ou atitudes dos/as seus/suas filhos/as na e face à escola. Duas mães consideram que não houve quaisquer melhorias. Uma destas mães expõe: "É assim, o meu filho está na tutoria mas não vejo melhorias a nada" (mãe 4). As restantes três mães apontam algumas, embora ténues, melhorias. Uma única mãe refere melhorias mais visíveis no desempenho escolar do filho:

> "Eu sinto isso e ele próprio diz «As minhas notas melhoraram» mas eu acho que elas aos poucos vão reajustando a matéria, a maneira como é que hão de lidar com ele para puxá-lo para um ponto que ainda tem que ser mais trabalhado" (mãe 1).

Apesar destes resultados, todas as mães consideram que a escola deve continuar a disponibilizar este tipo de apoio. Todavia, defendem que a seleção dos professores tutores deveria ter em conta o perfil necessário para o exercício dessa função.

Um outro aspeto abordado no grupo focal prende-se com a avaliação de resultados da tutoria. Algumas destas mães relatam que não têm conhecimento de que essa avaliação seja realizada e que não lhes chega informação a esse respeito. Uma mãe expõe: "Mas devia haver uma avaliação em relação a quem está a fazer e se não há resultados, alguma coisa se está a passar porque tem de haver resultados" (mãe 1).

Finalmente, sobre a participação e envolvimento das mães e pais na prática, designadamente na sua avaliação e tomada de decisões, as mães consideram que não é promovida a sua participação e envolvimento na prática, bem como a dos/das seus/suas filhos/as. Uma das mães refere:

> "Uma vez, assim a cada trimestre, devia haver uma reunião… global que assim tínhamos a opinião de todos, pais, professores e alunos. O meu filho já tem tutoria desde o segundo 5º ano e nunca tive um relatório do que se fazia na tutoria" (mãe 2).

Acrescenta ainda: "E mesmo os próprios filhos dizerem a opinião deles, eles já sabem o que é que aprendem, o que não aprendem…".

2.5. Dados dos questionários aos alunos

Foram administrados inquéritos por questionário a todos/as os/as alunos/as que frequentam a ação tutorial. Apresentamos, de seguida, alguns dados obtidos que nos parecem mais relevantes. No que se refere à questão *Desde que frequento a ação tutorial, passei a ter outros hábitos de estudo*, mais de 68% dos alunos inquiridos concordam com esta afirmação. De referir ainda que 13,64% dos alunos discorda da afirmação e 18,18% responde que não sabe, o que significa que mais de 40% de alunos não estão seguros acerca da melhoria dos seus hábitos de estudo com a frequência da ação tutorial.

Gráfico 1.

Quando questionados sobre o contributo da ação tutorial para a compreensão das matérias dadas pelos professores, as respostas dividem-se entre aqueles que consideram a afirmação como verdadeira (45,45%) e aqueles que dizem que não sabem (45,45%).

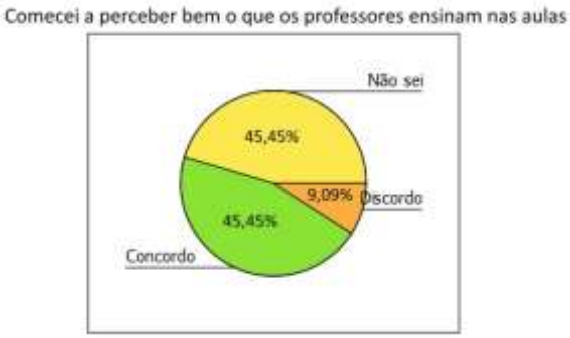


Gráfico 2.

Igualmente no que se refere ao absentismo, os inquiridos, na sua maioria (quase 60%) indicam que a prática teve resultados positivos, isto é, levou a que faltassem menos às aulas.

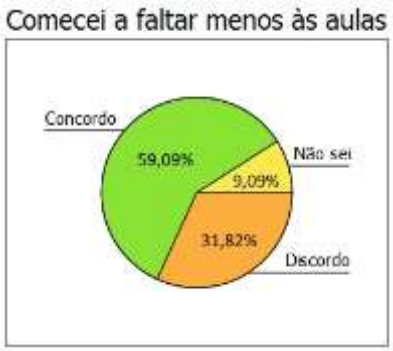


Gráfico 3.

Um outro dado significativo é o facto de que 72% dos inquiridos afirmarem que a frequência da ação tutorial lhes possibilitou terem melhores notas. De salientar que apenas 4,55% discordam desta afirmação.

Gráfico 4.

Também ao nível do comportamento a ação tutorial teve efeitos benéficos, de acordo com os alunos. Mais de 63% respondem que começaram a comportar-se melhor desde que frequentam a prática.

Gráfico 5.

Parece ter havido, igualmente, alguns efeitos positivos na relação destes alunos com as suas famílias, uma vez que 54,55% dos inquiridos referem que a família passou a elogiar mais o comportamento, as atitudes e as notas na escola.

Gráfico 6.

3. REFLEXÕES FINAIS

Neste momento, retomamos as duas questões centrais colocadas no início deste trabalho:

i) As práticas efetivas de ação tutorial levadas a cabo no contexto escolar atingiram ou não, os seus objetivos?

ii) Face à informação (dados empíricos de natureza discursiva) recolhida no contexto (através do recurso à técnica grupo focal e a inquéritos por questionário) é ou não possível concluir estarmos perante um exemplo válido e consistente de uma prática socioeducativa inclusiva?

Procurando responder à primeira questão, consideramos que uma das interrogações fulcrais que se coloca no contexto escolar em que a Prática se efetiva é a de saber se, nas complexas condições em que opera, a ação tutorial, contribui, ou não, para atingir os objetivos e metas estabelecidos, ou se, pelo contrário, os constrangimentos de vária origem e natureza se impõem, fazendo fracassar, total, ou parcialmente, o projeto de emancipação escolar e social dos jovens integrados no apoio tutorial. Os dados obtidos junto dos/as alunos/as através do inquérito por questionário parecem apresentar resultados mais positivos ao nível da melhoria das aprendizagens do que aqueles que seriam expectáveis com base nos grupos focais com encarregados de educação e com os/as professores/as e técnicos/as, onde aparentemente havia maior consistência de resultados ao nível do apoio afetivo, emocional e psicológico, isto é, na criação de condições para uma efetiva aprendizagem e escolaridade sustentável. Este quadro remete para a necessidade de um olhar longitudinal e muito atento às diversas possibilidades de interpretação teórica dos dados empíricos recolhidos.

Quanto à segunda questão, parece-nos oportuno salientar que o agrupamento de escolas foi capaz de criar e operacionalizar um dispositivo organizacional (direção, professores, técnicos e famílias) de resposta às elevadas taxas de insucesso, absentismo e abandono escolar. Este dispositivo organizacional conta com um forte envolvimento dos serviços especializados (assistente social e psicóloga) na articulação com os/as professores/as, alunos/as e famílias. Padece, no entanto, de alguns constrangimentos como a falta de recursos, a reduzida duração semanal, a fraca participação por parte das famílias e a indução burocrática e hierárquica na operacionalização da prática com exigência de resultados imediatos que decorrem de ciclos e lógicas político-partidárias.

Vale, contudo, a pena evidenciar o facto incontornável de, no contexto escolar em que a Prática se realiza, se oferecer a possibilidade de alunos/as pertencentes, na sua maioria, a famílias de classes populares e de minorias étnicas desfavorecidas beneficiarem, de facto, de um dispositivo de apoio ao estudo, que, aliás é muito mais do que isso, pois, pela força das circunstâncias se expande para um muito valorizado apoio ao nível afetivo e emocional, providenciado pelos professores e pelos técnicos, apoios ou intervenção considerada decisiva do ponto de vista da integração e remobilização dos jovens para a escola. É, pois, preciso imaginar – se se pretende avaliar o nível de concretização dos objetivos e das metas do programa da prática – o que seria destes jovens se tal apoio – mesmo que limitado por fortes condicionalismos estruturais – não lhes fosse proporcionado.

Numa perspetiva sociológica, a prática deve ser vista como um processo social e educacional de elevada complexidade no âmbito da qual resultados credíveis e consistentes só podem ser obtidos na média e longa duração, não havendo espaço para a obtenção de resultados no curto prazo.

A massa significativamente variada de dados de natureza sobretudo qualitativa recolhidos ao longo do processo de investigação – discursos recolhidos no âmbito de grupos focais com professores, técnicos e encarregados de educação, inquéritos e entrevistas a alunos/as que frequentaram a prática, além de pesquisa documental – será brevemente objeto de uma análise e interpretação sociológica mais profunda dando especial atenção a contributos provenientes de perspetivas teóricas desenvolvidas no campo da sociologia da educação e da escola, nomeadamente às teorias da reprodução social, aos contributos da *nova sociologia da educação*, bem como a um conjunto de sociologias especializadas que proporcionam ferramentas teóricas e conceptuais que consideramos de grande relevância para a análise sociológica, em particular a sociologia da família, da pobreza e da exclusão social, das desigualdades e, finalmente, a sociologia das classes, da estratificação e da mobilidade social.

FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTESPT. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/MHC-CED/3775/2014.

P02.3. INCLUSÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO: PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS ORIENTADAS PARA A SUPERAÇÃO DO INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR, NA PERSPETIVA DOS ATORES

Fátima Antunes[1], Joana Lúcio[2] & Júlia Rodrigues[3]

[1]CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (PORTUGAL), fantunes@ie.uminho.pt
[2]CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (PORTUGAL), joana.lucio@ie.uminho.pt
[3]CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (PORTUGAL), juliafrodrigues@gmail.com

Resumo

Enquadrada por um projeto mais amplo (financiado pela FCT), a base empírica deste trabalho é um estudo multi-caso de onze práticas socioeducativas, desenvolvidas em quatro municípios portugueses, focado na análise da intervenção sobre o insucesso e abandono escolar, que mapeia os pontos de vista de atores institucionais envolvidos em projetos enquadrados por dois programas de intervenção de âmbito nacional. Pretende-se aprofundar a discussão sobre o direito à educação, especificamente a promoção da assiduidade e a redução das taxas de abandono (Artigo 28.º da Convenção sobre os Direitos da Criança[2]), bem como o papel da educação no fomento da igualdade com identidade (Artigo 29.º da CDC). Professores/técnicos, crianças/jovens e encarregados de educação identificam e caracterizam práticas socioeducativas bem-sucedidas, contribuindo para a compreensão dos processos, lógicas e parcerias que as sustentam. Integraremos nesta discussão algumas reflexões emergentes da análise dos resultados obtidos nas duas fases de recolha de dados, realizadas através de entrevistas semi-diretivas e análise documental/estatística (2016-2017) e grupos focais (2017-2018). Tendo sido identificadas quatro grandes tipologias de práticas, foram os atores envolvidos em práticas de Mediação que mais claramente identificaram e discutiram os modos como estas promovem a motivação para a escolaridade e para a aprendizagem, e as formas como estas práticas valorizam a cultura local e a identidade de pertença das crianças/jovens (Art.º 29). No entanto, há também vozes críticas: pais e crianças identificam algumas instâncias de discriminação por parte da Escola; professores e técnicos, por seu lado, verbalizam perceções de desinvestimento e desresponsabilização por parte das famílias.

Palavras-chave: práticas socioeducativas, insucesso escolar, abandono escolar, direito à educação, educação inclusiva.

Abstract

Framed by a wider project (financed by FCT), the empirical basis for this paper is a multi-case study of eleven socio-educational practices, developed in four Portuguese municipalities, focused on the analysis of intervention on school failure and dropout, which maps the points of view of actors engaged in projects framed by two national intervention programmes.
Our goal is to deepen the discussion about the right to education, specifically the promotion of school attendance and the reduction of dropout rates (Article 28th of the Convention on the Rights of the Child), as well as the role of education in promoting equality with identity (Article 29th of the CRC).
Teachers/professional, children/young people and parents identify and characterize successful socio-educational practices, contributing to the understanding about the processes, rationales and partnerships that support them. This discussion will integrate considerations emerging from the analysis of data gathered in two stages, both through semi-directed interviews and document/statistical analysis (2016-2017) and through focus group discussions (2017-2018).

[2] Doravante, CDC.

While four main types of practices were identified, it was the actors engaged in Mediation practices that more clearly identified and discussed the ways in which said practices promote motivation towards schooling and learning, and the ways in which they value local culture and the children/young people's sense of belonging (Article 29th). Nonetheless, there is criticism: parents and children identify some instances of discrimination on the school's part; teachers and professionals, on the other hand, verbalize perceptions of disinvestment and unaccountability on the family's part.

Keywords: socio-educational practices, school failure, school dropout, right to education, inclusive education.

1. INTRODUÇÃO

O Projeto *EDUPLACES/Locais Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva*[3] (PTDC/MHC-CED/3775/2014) assenta num estudo multi-caso de 11 unidades de observação (UO), desenvolvido ao longo de três anos/fases, por uma equipa de 18 investigadores. Cada UO consiste numa prática socioeducativa inclusiva, desenvolvida no quadro de um de dois programas de intervenção de âmbito nacional (um baseado na escola, mais adiante designado pela sigla SB, e outro baseado na comunidade, designado pela sigla CB), orientados para a inclusão social e para a superação do insucesso e abandono escolar. As 11 práticas têm lugar em outros tantos contextos e quatro municípios: três no Norte e um no Sul de Portugal.

Este projeto dá primazia à perspetiva dos atores envolvidos em práticas socioeducativas identificadas como bem-sucedidas e pretende responder a duas questões de investigação estruturantes: 1) que processos e fatores, lógicas de ação e parcerias contribuem para construir práticas socioeducativas inclusivas; e 2) que processos e fatores sustentam a interrupção da espiral negativa de insucesso e abandono escolar e favorecem a remobilização dos jovens para aprender e construir percursos académicos de sucesso.

Pela natureza dos projetos no quadro do qual se desenvolvem, e pelo tipo de intervenção preconizada pelos programas que os financiam, consideram-se inclusivas estas práticas socioeducativas, e nesse sentido emerge como pertinente a sua análise à luz da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (United Nations, 1989), e mais concretamente o Direito à Educação/ao sucesso educativo.

Neste artigo, começaremos por dar conta dos referenciais teóricos de suporte a este trabalho de investigação. Em seguida, relataremos o percurso metodológico adotado, dando conta do processo de construção do Portefólio de Práticas (Ano I) e da elaboração das Monografias de Práticas (Ano II). Aprofundaremos a análise sobre duas das práticas em estudo (práticas de Mediação, desenvolvidas no âmbito de projetos baseados na comunidade, na zona Norte do país), convocando os pontos de vista de professores/técnicos, crianças/jovens e pais/encarregados de educação para a reflexão sobre as formas como estas refletem formas de organização da Educação diversas e acessíveis a todos/as, e valorizam as culturas e os valores de origem das crianças e jovens que são o seu público-alvo, expondo-as/os simultaneamente a culturas e valores diferentes dos seus. Finalmente, apresentar-se-ão algumas questões emergentes dos dois primeiros anos do projeto, que enformarão as fases seguintes do processo investigativo.

2. INCLUSÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO: UM ENQUADRAMENTO TEÓRICO SOBRE A SUPERAÇÃO DE BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO E À APRENDIZAGEM

Na análise de práticas socioeducativas orientadas para a superação do insucesso e abandono escolar, a abordagem do projeto EDUPLACES destaca-se de investigações anteriores em dois aspetos: por um lado, debruça-se sobre a voz dos atores envolvidos nestas práticas socioeducativas, auscultando os seus pontos de vista, experiências e expectativas; por outro lado, explora dimensões ainda pouco estudadas das denominadas práticas socioeducativas inclusivas bem-sucedidas: a dimensão local e a dimensão inovadora. Quanto a este último

[3] Os dados discutidos neste artigo resultam do trabalho conjunto da equipa de investigação EDUPLACES: Fátima Antunes (coord.), Almerindo J. Afonso, Armando Loureiro, Carlos Gomes, Emília Vilarinho, Esmeraldina Veloso, Fátima L. Carvalho, Isabel Costa, Isabel Menezes, Joana Lúcio, José Augusto Palhares, José Pedro Amorim, Júlia Rodrigues, Manuel António Silva, Marta Rodrigues, Raquel R. Monteiro, Rosanna Barros, Tiago Neves e Virgínio Sá.

aspeto, emerge como particularmente relevante a discussão sobre a(s) forma(s) como estas práticas contribuem para a concretização do direito à educação, enquanto acesso (*entitlement*) e como '*empowerment*' "em termos de conhecimento, valores e capacidades adquiridos e da sua qualidade" (Singh, 2015, p. 314), e a inclusão de populações marginalizadas. Discutir o direito à educação é discutir a educação enquanto instrumento de justiça social (Singh, 2015) e equidade social (Balsera et al., 2016). Analisar práticas socioeducativas orientadas para a superação do insucesso e abandono escolar é, nesse sentido, uma reflexão sobre os obstáculos à participação de crianças/jovens, famílias e comunidades na escola.

Partilhamos o entendimento proposto em De Witte e colaboradores (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013, p. 15), na sequência de outros autores, de que o abandono escolar constitui "an indication and origin of fundamental inequities", mobilizando a atenção para a participação na escola e na aprendizagem "as a right of citizens that is to be safeguarded in any democracy" (Dorn, 1996; Smeyers & Depaepe, 2006). Numa perspetiva de compreensão de intervenções orientadas para a superação do abandono escolar, e na sequência de Rumberger (2001, 2004), aquele autor identifica estratégias 'sistémicas', que procuram reorganizar os contextos em que vivem, atuam e interagem com a escola e a aprendizagem as crianças e jovens seus destinatários, "mobilizando recursos e outras formas de atendimento" (cf. De Witte et al., 2013, p. 24; Rumberger, 2001). Tendo em vista que processos e fatores interagem na construção do sucesso escolar e contribuem para superar barreiras à participação na escola e na aprendizagem, os autores referem ainda estratégias de uma natureza mais programática orientadas para influenciar comportamentos, atitudes e valores dos estudantes (De Witte et al., 2013; Rumberger, 2001).

A concetualização de uma problemática em termos de barreiras à participação em educação tem sido desenvolvida, com algumas exceções, sobretudo em análises sobre setores e segmentos de públicos distintos da escolaridade obrigatória. No entanto, quando se pretende explorar quer os fatores de abandono e sucesso/insucesso escolares (de reprodução cultural e social), quer as políticas, dinâmicas e práticas socioeducativas orientadas para a sua superação, a formulação de uma problemática em termos de categorias empíricas 'barreiras à participação e aprendizagem' permite construir pontes analíticas operativas entre as teorias sociológicas sobre o sistema educativo e a análise de práticas que expressamente são construídas para fomentar a participação e a aprendizagem escolares de segmentos de públicos socio-institucionalmente categorizados como em situação de fracasso e/ou de abandono escolares. Nesse sentido, tal problemática contribui para operacionalizar através de categorias teórico-empíricas a compreensão do contributo das práticas em estudo para concretizar o direito à educação, numa perspetiva de justiça social *em* educação e *através* da educação (Singh, 2015, p. 311).

Uma das primeiras formulações, senão a primeira apresentação, da problemática das barreiras à participação e aprendizagem/transmissão cultural no sistema de ensino é avançada por Ruth Ekstrom (1972) em *Barriers to Women's Participation in Post-Secondary Education. A Review of the Literature*. Aqui, a autora sugere que barreiras consistem em "fatores que operam para excluir" (p. 1) e identifica três categorias: institucionais (internas às instituições, desde as práticas de admissão, à oferta educacional ou às atitudes do pessoal), situacionais (situações específicas de vida incluindo expectativas e pressões sociais ou responsabilidades familiares) e disposicionais (construídas pela experiência social, desde o medo de falhar à atitude face ao trabalho intelectual ou a valorização dos objetivos educacionais, as aspirações e expectativas académicas). Estas diversas condicionantes são entendidas como atuando em combinações e geometrias variáveis desde a independência à interação em sinergia (Ekstrom, 1972, p. 2).

Décadas mais tarde, Long e Mejia (2016) discutem uma versão alargada da categoria barreiras institucionais desta tipologia, no âmbito de um debate sobre diversidade de públicos em educação, inclusão e participação de grupos da população sub-representados nos cursos superiores de engenharia, considerando como central a tríade: perspetiva do défice sociocultural/baixas expectativas/estimulação e aprendizagem empobrecidas (Ekstrom, 1972, p. 3). Também a indiferença às desigualdades de condições e recursos, em particular das categorias sub-representadas ou recém-chegadas, para responder às exigências e requisitos do sistema é sinalizada (*navegar um sistema estranho*). Prevalecem currículos restritivos (seletivos), isto é, que assumem que os estudantes adquiriram um padrão de pré-requisitos de aprendizagem que está muito longe de constituir a norma generalizável aos públicos destinatários e penaliza fortemente aqueles que se apresentam com aprendizagens académicas prévias mais frágeis, muitas vezes coincidentes com esses segmentos sub-representados ou recém-chegados ao sistema. Modelos institucionais (e societais) insuficientemente diversos, o

apagamento, nos manuais e textos de referência, da história e do contributo dos diversos coletivos para a sociedade constituem outras tantas barreiras institucionais à identificação dos grupos sub-representados com as propostas de aprendizagem. Para se adaptar, esses sujeitos "devem parecer aceitar as normas existentes e não lhes resistir ou desafiar abertamente", sendo que a identificação com um contexto e atividades estranhos é muito mais difícil para estudantes sub-representados (cf. Mejia, Drake & Wilson-Lopez, 2015, p. 4;Tonso, 1996, p. 224;).

Debatendo a complexa relação entre escola e justiça social, e o posicionamento contraditório daquela (reproduz e desafia) face às desigualdades socioeducacionais, Power e Frandji (2010) argumentam que sucessivas 'gerações' de políticas de educação (de redistribuição, de reconhecimento e de representação) terão ficado aquém das expectativas na redução de desigualdades e injustiças sociais, quer porque as causas são insuficientemente reconhecidas, quer porque as intervenções para elas orientadas descuram os processos socioeducacionais que podem desafiá-las. Nesse sentido, mesmo recusando que "unequal educational outcomes can be explained only in terms of the misrecognition" (Power & Frandji, 2010, p. 394), defendem que certas políticas educativas de orientação compensatória podem não apenas falhar, mas agravar formas de desigualdade e discriminação cultural.

Trata-se, então, não simplesmente de reconhecer, mas de enfrentar as circunstâncias, o que, na perspetiva da autora, passa por desenvolver propostas e práticas pedagógicas orientadas para contextualizar o currículo e estabelecer fortes conexões entre o conhecimento académico e a experiência comum e quotidiana, alterando as atividades e percursos de aprendizagem, sem alterar os objetivos (Morais & Neves, 2009; Power, 2008, p. 35).

A construção do sentido do trabalho académico (Perrenoud, 1995) é necessária e não está garantida à partida, sendo dificultada, no caso dessas frações da população, pela ausência de oportunidades para discutir e apreender a relevância das atividades, para construir a conexão com os seus valores, culturas e vidas quotidianas. Segundo Mejia, Drake e Wilson-Lopez (2015), a permanência com sucesso nos estudos de membros de coletivos sub-representados necessita que seja favorecida pelos professores e educadores uma perceção positiva sobre a sua capacidade para serem bem-sucedidos e uma perspetiva sobre o seu papel como estudantes e diplomados que não choque com a sua identidade cultural (Mejia et al., 2015). Isolamento, ansiedade, alienação e desempenho reduzido podem ser experienciados por membros de categorias sub-representadas quando os modos de funcionamento institucional se mantêm alheios às desvantagens e assimetrias de conhecimento, de condições e de recursos culturais e emocionais entre os públicos acolhidos para compreender, interagir, negociar e responder adequadamente às expectativas institucionais (cf. Mejia et al., 2015).

Assim, no caso em estudo da educação básica e secundária portuguesa, as barreiras institucionais podem incluir: a estruturação, no caso da educação básica, em percursos de aprendizagem e de formação padronizados e descontextualizados; uma conceção institucional baseada no défice (cultural) e geradora de baixas expectativas académicas face aos grupos em desvantagem socioeconómica; uma desvalorização e exclusão institucionalizadas do conhecimento e do contributo cultural desses grupos. No centro das barreiras institucionais estarão, de acordo com a investigação sociológica disponível, políticas e processos educativos como: a organização do processo de escolarização (percursos de aprendizagem padronizados em unidades fixas de alunos), de tempo (anual), de conteúdos, de ritmo e de sequência (o programa) (Bernstein, 1996; Perrenoud, 2000); o carácter académico e monocultural dos currículos (Bourdieu & Passeron, 1970; Young, 1982); a estreiteza da seleção de saberes valorizados e difundidos pela escola através do currículo regular (excluindo saberes técnicos, tecnológicos, práticos, do mundo do trabalho e das profissões) (Young, 1982); a organização curricular de base disciplinar e anual; a rigidez e o empobrecimento das práticas pedagógicas e de avaliação dominantes (em termos dos recursos de aprendizagem e de mobilização cognitiva proporcionados aos alunos) (Morais & Neves, 2009; Perrenoud, 2000); a fragmentação quotidiana do trabalho dos alunos (Perrenoud, 1995; UB/CREA & UM/UEA, 2006).

Num estudo sobre desigualdade no acesso e participação de estudantes de classe trabalhadora no ensino superior, Lynch e O'Riordan (1998) propõem uma outra concetualização, com certas aproximações e algumas distinções face à anterior, em termos das categorias e do seu entendimento. Neste trabalho, as autoras procuram explicitamente articular o património de análise científico-social do sistema de ensino com a experiência dos sujeitos expressa nas suas vozes. Assim, esclarecem que a perspetiva que propõem, sobre a compreensão das barreiras à participação no ensino superior, se baseia numa preocupação de justiça social, em termos de redistribuição de recursos, enquanto a vertente do reconhecimento (quanto a papéis, estatutos, prestígio e valor social, por exemplo) não é concretamente elaborada. As barreiras identificadas

são entendidas como constrangimentos estruturais dinâmicos, isto é, "criados e mantidos por uma variedade de agentes individuais e coletivos agindo e reagindo no interior e através do sistema estatal" (Lynch & O'Riordan,1998, p. 451). Nesta análise, são considerados os constrangimentos económicos (com origem exterior à esfera da educação, mas com impacto nas opções educacionais); institucionais ou educacionais (específicos e decorrentes da natureza da escolarização e do modo como o sistema de ensino é organizado); socioculturais, emergentes de "conflitos nas práticas culturais, entre o mundo da vida dos estudantes e a cultura organizacional das escolas como instituições sociais" (Lynch & O'Riordan,1998, p. 452).

As barreiras institucionais/educacionais são ainda discutidas por estas autoras em termos de: choque/descontinuidade cultural entre os currículos, as referências culturais dos professores e os modos de vida dos estudantes de classe trabalhadora; a interpretação dessas diferenças numa perspetiva de défice cultural e as implicações desta leitura nas expectativas dos professores quanto à progressão e destinos sociais dos estudantes (Lynch & O'Riordan,1998, p. 465 e ss.). Esta categoria de constrangimentos integra também a dependência dos grupos socioculturais em desvantagem face à escola, à orientação e apoio que esta proporciona ou ao papel mediador que desempenha na definição dos futuros educacionais destes públicos desfavorecidos (cf. Lynch & O'Riordan,1998, p. 471).

No que toca a discussão das barreiras sociais e culturais, para além da desvalorização institucionalizada dos universos culturais dos estudantes de classe trabalhadora e da sua interpretação no quadro de uma perspetiva de défice cultural, aponta-se a resignação dos professores às baixas aspirações e expectativas educacionais dos estudantes e suas famílias (Lynch & O'Riordan,1998, p. 460). Aquela categoria abrange ainda a exclusão destes coletivos em desvantagem dos processos de decisão (Lynch & O'Riordan,1998, p. 471), bem como o sentimento de estranheza da vida escolar face aos quotidianos das famílias e comunidades, e de distância das condições do dia-a-dia dos outros estudantes. A experiência de viver entre dois mundos, que podem conflituar e criar sentimentos de alienação e exclusão, é interpretada como uma barreira potencial à participação e à aprendizagem escolar (Lynch & O'Riordan,1998, p. 463).

3. METODOLOGIA

A primeira fase de trabalho de campo desenvolvido pela equipa EDUPLACES foi suportada por dois instrumentos de tratamento de dados fundamentais: uma Grelha de Critérios de Seleção de Práticas e uma Nota Descritiva de Práticas. Ambos os instrumentos foram construídos com base em literatura de relevo, e foram aplicados às onze práticas em estudo. Enquanto que a Grelha de Critérios tinha como objetivo assegurar a correspondência da(s) prática(s) em estudo ao epíteto de "prática socioeducativa inclusiva", a Nota Descritiva sistematizou um conjunto de dados de caracterização da(s) mesma(s). A informação sistematizada nestes dois documentos (para cada uma das práticas) teve essencialmente duas origens: as onze práticas socioeducativas foram identificadas como bem-sucedidas, e caracterizadas, pelos seus responsáveis institucionais, através de entrevistas semiestruturadas; simultaneamente, teve lugar uma análise documental, contemplando a informação disponível para cada iniciativa e para os dois programas de âmbito nacional, num esforço de triangulação de dados. A coletânea resultante desta primeira fase de recolha e análise de dados recebeu a designação de "Portefólio de Práticas" e integra, para cada prática, uma Caracterização sociográfica dos destinatários, uma Categorização da informação segundo os Critérios de Seleção da Prática, uma Categorização da informação segundo os Itens de Descrição da Prática e uma Leitura Teórica Inicial.

O segundo ano do projeto orientou-se para a Construção de Monografias de Práticas e uma Tipologia de Análise de práticas socioeducativas inclusivas, com a recolha alargada de informação sobre as perspetivas e vozes de professores/técnicos, pais/encarregados de educação, crianças/jovens e parceiros, através de entrevistas semiestruturadas, grupos focais, questionários e observação. Entre o final do primeiro e o início do segundo ano de investigação, o responsável por uma das práticas SB localizadas na zona do Norte do país manifestou a indisponibilidade institucional para a manutenção do protocolo de colaboração com o projeto EDUPLACES. Assim sendo, foram construídas dez Monografias, fortemente sustentadas em *súmulas narrativas* (para dar conta das *vozes* dos vários atores), e integrando ainda uma interpretação e análise de cada prática à luz dos referenciais/problemáticas teóricos adotados, atrás sucintamente mencionados, e de questões de investigação relacionadas com a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e expectativas, necessidades e problemas a que respondem as Práticas em estudo.

Para efeitos de análise transversal das Práticas, e no que diz respeito ao Ano I do projeto, foram consideradas as onze Grelhas de Critérios e as onze Notas Descritivas. No que diz respeito ao Ano II, feito o levantamento das várias fontes recolhidas nos vários contextos, procuraram identificar-se aquelas com maior peso considerando o volume total de dados recolhidos, e também mais relevantes do ponto de vista das perguntas de investigação e das questões levantadas no final do primeiro ano do projeto. Assim sendo, definiu-se que se considerariam os grupos focais desenvolvidos com Professores e/ou Técnicos e com os Pais/Encarregados de Educação de crianças e jovens envolvidos nas várias práticas (num total de 21 transcrições).

Uma vez que este artigo coloca especial ênfase em duas práticas, importa ainda salientar que apresentaremos (para além dos dados já referidos) dados resultantes dos grupos focais com crianças/jovens destinatários das práticas socioeducativas em estudo.

4. AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO NA PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Do primeiro ano do projeto EDUPLACES resulta um primeiro esforço de categorização/tipologia das práticas em estudo: agrupamento de alunos (com homogeneidade relativa), apoio ao estudo, mediação e diferenciação pedagógica.

As práticas de Mediação geram e suportam processos de *negociação* e *aproximação* entre atores escolares e crianças/jovens e famílias; esta mediação é, neste sentido, perspetivada como interferindo em situações e relações de poderes e de significados, desequilibradas, complexas e polifacetadas. Em alguns casos, é descrita como “uma espécie de estrutura itinerante, é uma prática comunicacional que interage com outras práticas, como a animação dos recreios e o acompanhamento das famílias e mobiliza diferentes “agentes de intervenção”, em que “uma das suas funções é fazer a “tradução” da linguagem e cultura da etnia cigana para a linguagem oficial da escola e vice-versa” e a “busca de inteligibilidade recíproca pode muito bem ser um critério expressivo relevante para caracterizar a prática” (cf. Nota Descritiva da Prática N_CB_2). Num outro caso, enquanto organismo técnico específico em contexto escolar, a Prática de Mediação é caraterizada pela articulação com profissionais do estabelecimento de ensino, com serviços técnicos sediados noutros contextos (saúde, justiça, segurança social, trabalho) e ainda pela “intervenção junto das famílias, junto dos alunos, fazem gestão dos conflitos, dão apoio em sala de aula quando se trata de alunos mais complicados” (cf. Nota Descritiva da Prática NW_SB_2).

Procurando compreender e esclarecer as intervenções em estudo à luz da discussão proposta por De Witte e colaboradores (2013), sugere-se que as práticas de Mediação (mas também as de Agrupamento de Alunos, de Apoio ao Estudo e de Diferenciação Pedagógica) podem ser referenciadas a estratégias ‘sistémicas’, que procuram melhorar, apoiando e reestruturando, os contextos em que vivem e atuam as crianças e jovens seus destinatários, mobilizando recursos e outras formas de atendimento, e seriam melhor entendidas como medidas dirigidas às escolas, quer nas dimensões da sua organização, quer no que toca às suas relações com as famílias e comunidades (De Witte et al., 2013, p. 25).

De um ângulo complementar de análise, estas intervenções podem ser discutidas quanto à orientação para mitigar ou superar condições e fatores interativos e cumulativos que sustentam processos de fragilização do compromisso académico e social, ou mesmo a desvinculação, dos jovens face à escola (Salvà-Mut, Oliver-Trobat & Comas-Forgas, 2014,pp. 134, 138, 140).
Procurando ainda compreender as práticas socioeducativas em estudo, a partir de uma proposta de tipificação de respostas da instituição escolar no tratamento da diversidade, certas práticas de mediação (e a diferenciação pedagógica) podem combinar respostas associadas à *escola compensadora* (emerge nos anos 50/60 do século XX), com a “atenção à diversidade (…) o sistema de apoio a tempo parcial; agrupamentos flexíveis; programas de desenvolvimento individual; técnicas de individualização do ensino” com outras inscritas nos modos de tratamento da diversidade da *escola integradora* (anos 70) (“escola comum para crianças diferentes”, “o trabalho em equipa como pedra angular da escola integradora”) ou da escola *inclusiva* (“atenção especial aos grupos e pessoas com maior risco de exclusão; interação escola-família e abertura da escola à comunidade”) (D’ Acosta Balbín, 2016).

A análise transversal aos dados recolhidos no Ano I (que resumem a perspetiva institucional sobre as práticas em estudo) permite perceber que a criação de tempos, espaços e procedimentos próprios para o fomento das relações com pais/famílias e comunidades é uma importante componente destas práticas socioeducativas. No entanto, parece haver ainda muito a fazer na promoção da efetiva participação e do trabalho colaborativo entre os atores no âmbito

destas práticas e do envolvimento com o contexto. O trabalho articulado e colaborativo, e a abertura/ intensificação dos canais de comunicação e cooperação emergem como principal contributo para o sucesso da prática em oito dos casos. No entanto, o trabalho colaborativo/em rede está no centro da argumentação desenvolvida por apenas dois representantes. O impacto da prática sobre o progresso das crianças/jovens na aprendizagem, e a importância reconhecida pelas famílias são o foco do argumento desenvolvido pelos representantes de cinco práticas. O envolvimento das famílias emerge como ponto de ligação ao contexto em seis das práticas. Apesar da importância atribuída pelos representantes a esta dimensão, os dados dão conta de uma participação frágil e incipiente.

A análise transversal aos dados recolhidos no Ano II (que ampliam as vozes e perspetivas sobre estas práticas) revela que a prevalência de referências à *Interação entre escolas, famílias e comunidades* (3.2) sobre as referências à *Comunicação, negociação e tradução* (3.1) nas práticas de Mediação (e Diferenciação Pedagógica) parece sugerir que estas são bem-sucedidas, na medida em que vão além da comunicação no sentido de tradução e negociação de significados, expectativas e normas, evidenciando trabalho conjunto e articulado entre escola, famílias e comunidades. De facto, nas práticas enquadradas por projetos baseados na comunidade (BC), como é o caso das duas práticas de mediação em análise, a subcategoria mais frequentemente mencionada é *Interação entre escolas, famílias e comunidades* (3.2).

Por se privilegiar a voz dos atores, e por terem as crianças e jovens um papel central, torna-se pertinente analisar estas práticas socioeducativas inclusivas (orientadas para superação do insucesso e abandono escolar) à luz da noção de direito à educação, especificamente os Artigos 28.º (provisão da Educação) e 29.º (objetivos da Educação) da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC). De acordo com o primeiro item, a criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional. De acordo com o segundo item, a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus. Nas práticas de mediação aqui em análise, as reflexões sobre como as mesmas abordam estas duas questões emergiu com especial destaque. Importa salientar que estas práticas estão fortemente (embora não exclusivamente) orientadas para a intervenção junto de crianças/jovens e famílias de etnia cigana e/ou em contextos onde a comunidade cigana tem particular expressão.

Na prática N_CB_1, professores/técnicos assinalam o absentismo, a não valorização da escola, a não frequência (ou frequência irregular) da educação pré-escolar, bem como outros fatores culturais, nomeadamente as condições específicas que enfrentam as raparigas ciganas, e ainda a falta de perspetivas de emprego futuro. Pais/encarregados de educação referem atitudes de discriminação por parte da escola e da sociedade em relação à comunidade cigana, reconhecem o papel da prática na mudança da perceção dos professores acerca dos alunos ciganos e referem ainda mudanças nas atitudes das crianças e jovens em relação à escola. Crianças/jovens referem que os professores os tratam de forma diferente e que alguns são racistas. A prática melhorou a relação com a escola, com os professores e com os colegas, bem como o desempenho escolar. Todos os jovens atribuem grande importância ao projeto no contexto do qual a prática se desenvolve, descrevendo-o como um espaço de amizade, de ocupação dos tempos livres e como “uma segunda casa”.

Na prática N_CB_2, professores/técnicos referem dificuldades relacionadas com indisciplina, cumprimento de regras, desinteresse/desmotivação em relação à escola e ausência de perspetivas de futuro. Consideram que tanto os alunos como as famílias não vêem a escola como uma mais-valia. A prática tem um papel fulcral na comunicação, tradução e negociação entre a escola e pais/famílias. Pais/encarregados de educação referem algumas dificuldades de aprendizagem, mas também falta de motivação das crianças e jovens relativamente à escola. Nesse sentido, salientam o impacto positivo da prática. Referem-na como uma “segunda escola”, embora assinalem tratar-se de aprendizagens de tipo diferente. Crianças/jovens referem muitas dificuldades na coadunação com as exigências impostas pela escola, identificam atitudes discriminatórias e valorizam o trabalho de proximidade e o esforço de ajustamento desenvolvidos pela prática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do segundo ano de investigação emerge uma nova Tipologia de Práticas (esboço em progresso) que tenta a sua agregação em torno de certos "atributos": os sentidos da intervenção (processos, fatores, lógicas de ação) a que obedecem; as expectativas, necessidades e problemas a que procuram responder; a forma como se corporiza a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento; e as mudanças operadas pelas práticas. Nesse quadro, as duas práticas de Mediação aqui em análise parecem reforçar oportunidades e recursos de aprendizagem e acesso ao conhecimento; interferem com relações de poder, capacitação e participação e com o trabalho dos profissionais; respondem a demandas da escola, das famílias e das crianças/jovens e negoceiam expectativas, necessidades e problemas; e são centradas em outras dimensões institucionais, disposicionais e situacionais das barreiras à participação na escola e na aprendizagem (que não exclusivamente o ofício e papel de aluno).

A gestão destas dimensões é de articulação complexa e instável. Entre salvaguardar os direitos e a identidade das crianças e jovens destinatários (e das suas famílias), as necessidades/exigências das instituições e dos profissionais seus interlocutores, e a agenda política, estas práticas parecem viver em permanente tensão. Por um lado, são um reduto de valorização de saberes e modos de vida; por outro, coadjuvam alguns esforços de "aculturação". Neste trabalho de comunicação, tradução e negociação, os profissionais envolvidos nestas práticas estão, amiúde, fora e dentro: simultaneamente ao serviço da Escola e ao serviço das populações, mesmo (ou especialmente) face a agendas conflituantes. Se, na perspetiva dos diversos atores, não parece haver dúvidas quanto à importância do trabalho desenvolvido, já a hibridez do estatuto destas práticas (e das equipas que as desenvolvem) parece constituir matéria para discussão em fases subsequentes da investigação.

REFERÊNCIAS

Balsera, M. R., Dorsi, D., Termes, A., Bonal, X., Verger, A., & Diaz, J. G. (2016). Private actors and the right to education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *46*(6), 976-1000.

Bernstein, B. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classe, Códigos e Controle.* Petrópolis: Vozes

Bourdieu, P. & Passeron, J.- C. (1970). *A Reprodução*. Lisboa: Veja.

D' Acosta Balbín, M. A. (2016). Comunidades de aprendizaje como modelo de atención a la diversidad. In *Libro de actas CIMIE16 de AMIE*, http://amieedu.org/actascimie16/

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, *10*, 13-28.

Dorn, S. (1996). *Creating the dropout. An institutional and social history of school failure.* Westport, CT/London: Praeger.

Ekstrom, R. (1972). Barriers to Women's Participação in Post-Secondary Education. *ETS Research Bulletin Series, 2*, i-84. doi:10.1002/j.2333-8504.1972.tb00821.x

Long, L. L. & Mejia, J. A. (2016). Conversations about Diversity: Institutional Barriers for Underrepresented Engineering Students. *Journal of Engineering Education*, *105*(2), 211-218. DOI: 10.1002/jee.20114

Lynch, K., & O'Riordan, C. (1998). Inequality in Higher Education: a study of class barriers, *British Journal of Sociology of Education*, *19*(4), 445-478. DOI: 10.1080/0142569980190401

Mejia, J. A., Drake, D., & Wilson-Lopez, A. (2015). Changes in Latino/a adolescents' engineering self-efficacy and perceptions of engineering after addressing authentic engineering design challenges. Teacher Education and Leadership Faculty Publications. Paper 2224. Consultado em julho, 2017, em http://digitalcommons.usu.edu/teal_facpub/2224/.

Morais, A. M., & Neves, I. P. (2009). Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem − optimização de um modelo de prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, *22*(2), 5-28.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed Editora

Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education. *Orbis Scholae*, *2*(2), 19-38.

Power, S., & Frandji, D. (2010). Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality. *Journal of Education Policy*, *25*(3), 385-396.

Rumberger, R. W. (2001). Why Students Drop Out of School and What Can Be Done. Consultado em maio, 2018, em https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp.

Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *6*(13), 129-142.

Singh, K. (2015). Safeguarding Education as Public Good and Regulating Private Providers. *Social Change*, *45*(2), 308-323.

Smeyers, P., & Depaepe, M. (2006). Introduction: On the rhetoric of 'what works' contextualizing educational research and the picture of performativity. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work* (pp. 1.16). Netherlands: Springer.

Tonso, K. L. (1996). The impact of cultural norms on women. *Journal of Engineering Education, 85*(3), 217-225. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.1996.tb00236.x

United Nations (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf

University of Barcelona/CREA & University of Minho/UEA (2006). *Responses to Challenges of Youth Training in the Knowledge Society. Case Studies of Promising Practice*. Barcelona: University of Barcelona/Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities

Young, M. F. D. (1982). Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado. In S. Grácio & S. R. Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas* (pp. 151-187). Lisboa: Horizonte.

FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTESPT. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/MHC-CED/3775/214.

P02.4. PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS INCLUSIVAS EM PORTUGAL REFLEXÕES PRELIMINARES A PARTIR DAS PERSPETIVAS DE ATORES NO ÂMBITO DO PROJETO EDUPLACES

Fátima Lampreia Carvalho[1], Rosanna Barros[2]

[1]Universidade do Algarve (CIEO) (PORTUGAL), flcarvalho@ualg.pt
[2]Universidade do Algarve (CIEO) (PORTUGAL), rmbarros@ualg.pt

Resumo

Este trabalho[1] apresenta os resultados parciais e preliminares de um projeto[2] plurianual (entre 2016 e 2019) centrado em práticas, atores e políticas de inclusão socioeducativas que têm sido bem-sucedidas em Portugal. A inclusão socioeducativa está em linha com a desafetação escolar (a qual é, reconhecidamente, multifatorial), a inclusão social de crianças e jovens tem sido uma preocupação central das políticas na Europa. Diminuir o abandono escolar precoce para menos de 10% até 2020 é uma meta associada à prevenção do desemprego, da pobreza e da exclusão social. Apesar de evidentes melhorias nos indicadores de insucesso escolar e de abandono escolar precoce, Portugal tem ainda um longo caminho a percorrer. Entre as razões pelas quais alguns jovens, de meios vulneráveis, contrariam as probabilidades e acabam por ter um percurso de inclusão socioeducativo satisfatório estão duas medidas políticas[3] consolidadas no contexto nacional, nomeadamente: o Programa Nacional Baseado na Comunidade (PNBC) e o Programa Nacional Baseado na Escola (PNBE). Ora, o primeiro, na visão de Encarregadas de Educação, facilitará esse caminho, pois os grupos formados pela prática S_SB do PNBC ajudam mais a planear o futuro das crianças que a escola. As metodologias inclusivas, adotadas nesta prática, não têm deixado de resultar em mais vontade de ir à escola e melhor desempenho acadêmico das crianças. Já no segundo, a prática S_CB do PNBC se organiza mais como uma família e as crianças e jovens passam a ver a escola como se fosse um trabalho. Os resultados desta investigação propiciam um debate sobre os valores associados ao comunitarismo nas políticas de inclusão socioeducativas, em contraste com os valores do liberalismo.

Palavras-chave: práticas socioeducativas inclusivas, percursos académicos atípicos, vozes.

Abstract

This paper presents the partial results of a project focused on socio-educational practices, actors and inclusion policies that have been successful in a region of Portugal. Aware that socio-educational inclusion is in line with school disruption (which is admittedly multifactorial), the social inclusion of children and young people has been a central policy concern in Europe. Reducing early school leavers to less than 10% by 2020 is a goal to prevent unemployment, poverty and social exclusion. Despite evident improvements in indicators of school failure and early school leaving, Portugal still has a long way to go. Among the reasons why some young people counteract the odds and end up with a satisfactory socio-educational inclusion path are the Community-Based National Programs (PNBC), which in the view of Education Officers will

[1] Este texto está redigido segundo o português utilizado no Brasil.
[2] Projeto EDUPLACES-Locais Educadores: Práticas, vozes e percursos de educação inclusiva (PTDC/MHC-CED/3775/2014). Neste estudo, financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia/FCT, participam as/os investigadoras/es Almerindo Afonso, Armando Loureiro, Carlos Gomes, Esmeraldina Veloso, Emília Vilarinho, Fátima Antunes, Fátima Carvalho, Isabel Costa, Isabel Menezes, Joana Lúcio, José Palhares, José Pedro Amorim, Júlia Rodrigues, Manuel Silva, Marta Rodrigues, Raquel Monteiro, Rosanna Barros, Tiago Neves, Virgínio Sá.
[3] Todos os Programas Políticos, nomes dos contextos organizacionais e das duas práticas estudadas e selecionadas como base para este trabalho, bem como nomes de informantes, estão codificados para garantir anonimato.

facilitate this path since the groups formed by the PNBC help more to plan the future of children than the school. The PNBC organize more as a family and the school does not distance itself from the children who come to see the school as if it were a job. On the other hand, in some poorer regions, the inclusive methodologies adopted by a National Program Based on the School (PNBE) have not failed to result in more willingness to go to school and better academic performance of children and young people. This research provides a debate on the values associated with communitarianism in the policies of socio-educational inclusion, in contrast with the values of liberalism.

Keywords: inclusive socio-educational practices, atypical academic pathways, voices.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa do Projeto EDUPLACES tem como principais objetivos de investigação: identificar e caraterizar práticas socioeducativas orientadas para superar o fracasso e abandono escolares (ano 1); compreender que condições, processos, fatores e atores contribuem, nas perspetivas dos sujeitos — responsáveis institucionais, jovens destinatários, técnicos e professores, famílias e outros membros das comunidades —, para construir essas práticas socioeducativas; apreender as lógicas de ação assumidas pelos principais envolvidos e protagonistas (ano 2); analisar se aquelas práticas integram dimensões de comunidades de aprendizagem e/ou dimensões de comunidades de práticas; identificar e caraterizar o processo de construção de percursos académicos bem-sucedidos de jovens envolvidos nas práticas em estudo (ano 3).

As questões centrais são: (i) que processos e fatores, lógicas de ação e parcerias contribuem para construir práticas de educação inclusiva; e (ii) que processos e fatores explicam a interrupção da espiral negativa de insucesso e abandono escolar precoce e favorecem a remobilização dos jovens para aprender e construir percursos académicos de sucesso?

Para lhes responder, o Projeto assenta num estudo multi-casos de onze unidades de observação, em quatro municípios portugueses. Cada unidade de observação consiste numa prática socioeducativa desenvolvida no contexto de programas nacionais referenciados ao território, um impulsionado a partir da comunidade (PNBC), o outro a partir da escola (PNBE) e direcionados para superar o fracasso e abandono escolares. No âmbito deste trabalho consideramos para análise e reflexão apenas os dados e resultados de duas unidades de observação do mesmo município: a prática S_CB (PNBC) e a prática S_SB (PNSC).

Aquelas práticas foram selecionadas com base em: critérios fundados na literatura relevante; informação proporcionada pelo responsável institucional (através de entrevista semiestruturada e documentos, relatórios de atividades e de avaliação); e dados pertinentes (estatísticos). A caraterização de cada prática resultou da análise desta informação, constituindo um Portefólio de Práticas socioeducativas (ano 1) orientadas para a superação do insucesso e abandono escolares. A análise de cada caso foi ampliada com base na recolha alargada de informação sobre perspetivas e vozes de atores relevantes diretamente envolvidos, através de observação, inquéritos por questionário, entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas, dirigidos a jovens, famílias, professores e outros profissionais e parceiros envolvidos nas práticas em estudo. Construíram-se Monografias e uma Tipologia de Práticas socioeducativas (ano 2) orientadas para superar o insucesso e abandono escolares.

Portanto, este trabalho traz à discussão uma primeira análise preliminar dos dados obtidos acerca das questões centrais do projeto já referidas, referentes a quatro vozes de atores envolvidos em duas práticas: perspetivas de coordenadores; perspetivas de técnicos/professores; perspetivas de EE/pais/mães; e perspetivas de crianças e jovens.

2. METODOLOGIA

2.1. Coleta de dados

O projeto EDUPLACES no município em foco beneficiou de entrevistas e grupos focais com diretores de agrupamento, professores e coordenadores responsáveis pela implantação, assim como estudantes, famílias e outros profissionais. A 18 de outubro de 2017, a equipa EDUPLACES realizou o seu primeiro grupo focal envolvendo 5 professoras e a coordenadora da prática S_SB, e a 19 de outubro realizou-se o segundo grupo focal com três professoras

desta mesma prática. Ambos trataram sobre a metodologia inclusiva e a organização das expectativas de desempenho dos estudantes da prática S_SB. No dia 15 de novembro realizou-se um terceiro grupo focal com 4 técnicos da prática S_CB a respeito do seu papel na equipa de apoio a estudantes na comunidade, funções dentro da prática e tempo de experiência no envolvimento com a prática. A 25 de janeiro de 2018 realizou-se mais um grupo focal com 6 encarregados de educação, neste caso mães, de jovens que frequentavam a prática S_CB. No dia 21 de fevereiro ocorreram mais 3 grupos focais no agrupamento selecionado para esta investigação onde se desenrola a prática S_SB. Um grupo focal foi composto de mães das crianças estudantes participantes nesta prática. Na mesma data realizaram-se mais dois grupos focais envolvendo 4 e 5 crianças, respetivamente, participantes na prática S_SB.

2.2. Perfil sociodemográfico dos participantes

O grupo de participantes em grupos focais e entrevistas acerca das práticas S_SB e S_CB foi predominantemente composto por docentes (6), coodenador de estabelecimento (1), coordenador e departamento do primeiro ciclo (1), coordenado da S_CB (1), técnicos da S_CB (2), e formador de multimédia (1), sendo que os familiares ou responsáveis pela educação dos estudantes (8) não declararam ter uma função específica no projeto, o que explica o número de casos em que as funções no projeto não são aplicáveis (gráfico 1).

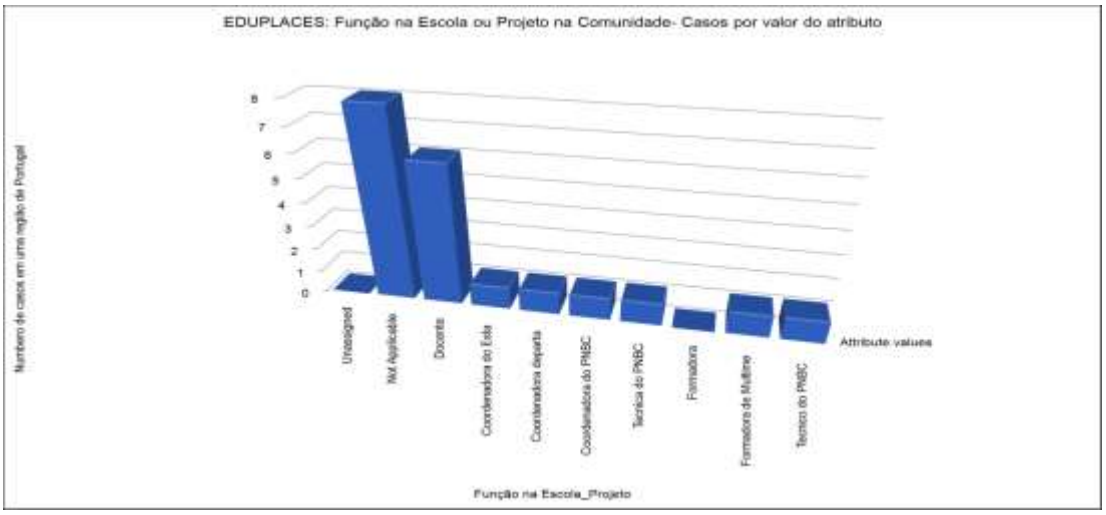


Gráfico 1. Grupos focais das práticas S_SB e S_CB por função (na escola ou no projeto)

A idade predominante dos participantes em grupos focais foi de 44 anos de idade (gráfico 2).

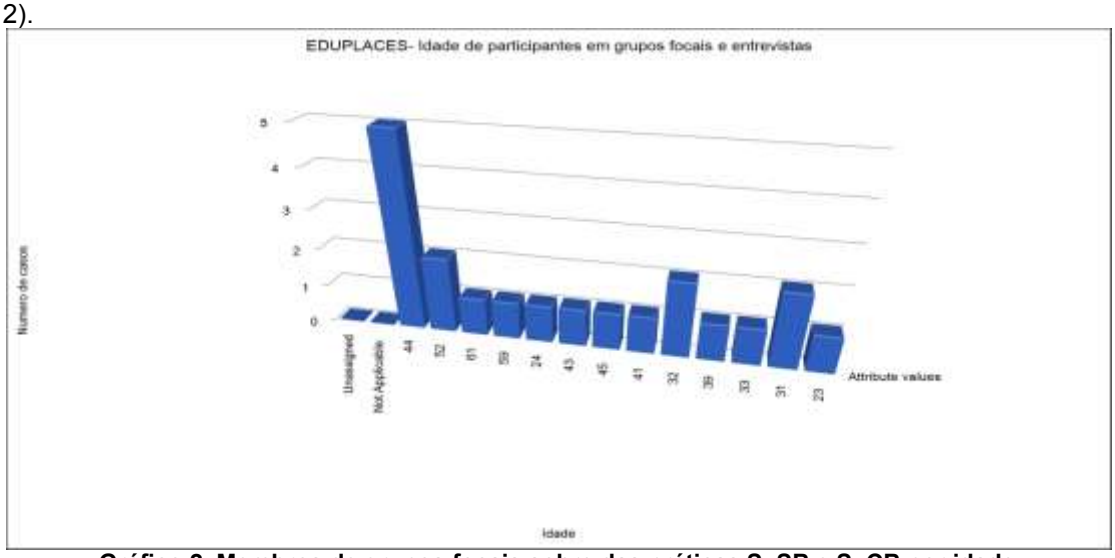


Gráfico 2. Membros de grupos focais sobre das práticas S_SB e S_CB por idade.

A maioria dos participantes dos grupos focais (95%) foi do sexo feminino, com no máximo 7 anos de participação das práticas S_SB e S_CB e no mínimo 2 anos de participação. A categoria "sem formação" (7) foi predominante entre os familiares de estudantes frequentando as práticas S_SB e S_CB. A maioria de professoras declararam ter licenciatura (5), bacharelatdo (1), mestrado (1) e pós-graduação (1), conforme se pode observar no gráfico 3.

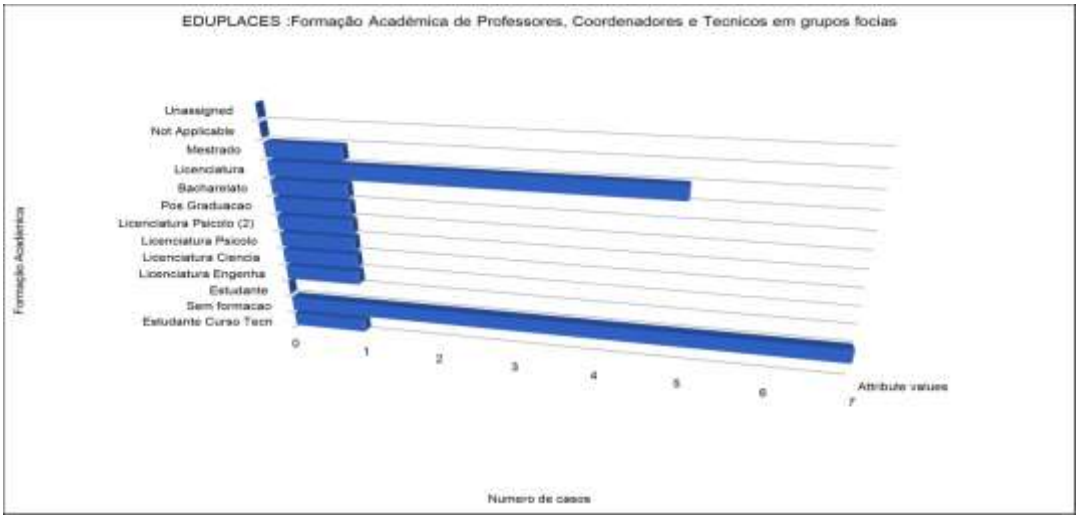


Gráfico 3. Grupos Focais das práticas S_SB e S_CB por formação académica.

3. CATEGORIAS EXTERNAS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise sistemática das entrevistas e grupos focais das práticas S_SB e S_CB, desenvolvidas na escola e na comunidade, respetivamente, foi operacionalizada por meio do *software* NVIVO12. Este é um *software* projetado para ajudar a organizar, analisar e encontrar informações em dados não-estruturados de cariz qualitativo. O *software* NVIVO12 possibilitou, numa perspetiva mais ampla, o armazenamento e consulta, de modo eficiente e uniforme, da imensa informação recolhida referente ao conjunto total dos casos estudados pelo Projeto EDUPLACES.

3.1. Codificação de entrevistas e grupos focais

Ao codificar fontes de informação construiu-se e utilizou-se uma grelha de categorias externas EDUPLACES. Através da codificação de grupos focais e entrevistas estabeleceu-se uma maneira de reunir todas as referências a um tópico, tema, pessoa ou outra entidade específica. O software NVIVO12 foi utilizado para codificar fontes e reunir referências em cinco 'nós' ou categorias externas abaixo listadas. O processo serviu para gerar ideias e ajudar-nos, nesta análise preliminar, a identificar padrões e teorias no material oriundo da pesquisa. Por exemplo, foi possível reunir todas as opiniões positivas e negativas sobre a prática S_SB e examiná-las em um nó e, a partir daí, extrair tópicos comuns e indagar de que forma as opiniões de professoras e da coordenadora diferem dos encarregados de educação e dos jovens e crianças frequentando a prática.

3.2. Categorias externas de análise qualitativa em NVIVO12

O fundamento da grelha de categorias externas EDUPLACES (Tabela 1) foi o de que há 'barreiras institucionais/socioculturais' (e ainda 'disposicionais' e 'situacionais') ao sucesso académico. As respetivas categorias listadas abaixo (incluindo seus quatro níveis) foram derivadas da revisão de literatura. Estas categorias têm uma base sociológica e remetem para relações de poder em ação e com implicações na esfera e nas relações socioeducativas. Algumas das tensões político-ideológicas serão explicitadas em discussões teórico-concetuais e interpretação dos dados sobre 'barreiras' e 'mudanças' institucionais/socioculturais para que se orientam as práticas estudadas.

Tabela 1. Árvore Categoria EDUPLACES

Nome da Categoria
1_Dimensões institucionais_socioculturais
1.1.Pedagogia_currículo e avaliação- organização do tempo, do espaço, dos grupos (tamanho, p. ex.), das atividades (mais tempo, menor número de atividades diferentes por dia), dos conteúdos e dos ciclos de estudo (contextualização do currículo), das equipas de trabalho, ritmo, regras gerais, regras de realização dos desempenhos
1.2. A participação dos estudantes (espaços, tempos, atividades e procedimentos; deliberativa, educativa, avaliativa)
1.3. A qualidade da aprendizagem (quer em termos de bases para prosseguir estudos/formação; ou de acesso ao emprego e exercício do trabalho)
a) Qualidade pedagógica (relação pedagógica – professores e outros atores – motivação, adesão ou valorização da escola)
b) Qualidade Científica (os conteúdos definidos são ensinados/aprendidos)
1.4. Apoio e trabalho interinstitucional específicos para favorecer o sucesso escolar
2_Dimensões disposicionais (relação com objetivos educacionais; estimulação/construção de aspirações e expectativas académicas; atitude face ao trabalho intelectual; sentimento de pertença/estranheza)
2.1. Estabilidade das equipas de intervenção. Relações fortes e continuadas
2.2. Sustentar aprendizagens_Papel de Aluno (normas comportamentais: linguagem, postura, auto-controlo interiorizado, impessoal, de domínio de si)
2.3. Sustentar aprendizagens_Ofício de aluno (aprendizagens e desempenho académico: atenção nas aulas, realização das tarefas, trabalhos de casa)
2.4. Sustentar Aprendizagens que constituem pré-requisitos da vida profissional
3_Dimensões situacionais
3.1.Comunicação_Tradução_Negociação
3.2. Interações entre escolas_pais_famílias_comunidades
4_Mudanças, transformações e inovação (sociais/institucionais, disposicionais, situacionais, coletivas, individuais) promovidas pela prática em estudo que mais contribuem para criar <u>condições de superação</u> das barreiras (institucionais, situacionais e disposicionais) à participação e à aprendizagem e criar <u>dinâmicas de mudança</u>?
4.1. Mudanças Institucionais (currículo – seleção, conteúdos, organização do conhecimento (temas *vs* disciplinas); relação pedagógica (transmissão/aquisição conhecimento); expectativas e desempenhos académicos; avaliação (formas, conteúdos, comunicação explícita de objetivos, de regras de realização); relação com pais (comunicação, envolvimento, participação); participação dos pais (em decisões, em atividades; no apoio ao estudo); participação dos alunos (tempos, espaços, aprendizagem-conteúdos, atividades, avaliação)
4.2. Mudanças grupais (relações intragrupais; interajuda; ambiente trabalho/aprendizagem no grupo; participação na aprendizagem; dinâmica de aprendizagem)
4.3. Mudanças Individuais (mobilização para aprender; assiduidade; persistência; deferimento da gratificação; definição de objetivos; organização do trabalho; autoconfiança; responsabilidade).
5_Parcerias_condições de superação_criar dinâmicas de mudança

Fonte: Projeto EDUPLACES

Abaixo observa-se o mapa NVIVO do projeto Eduplaces (figura 1) para o município em foco neste trabalho.

O conteúdo de cinco ficheiros referentes a entrevistas e grupos focais foi classificado de acordo com 5 dimensões apresentadas na árvore categorial EDUPLACES.

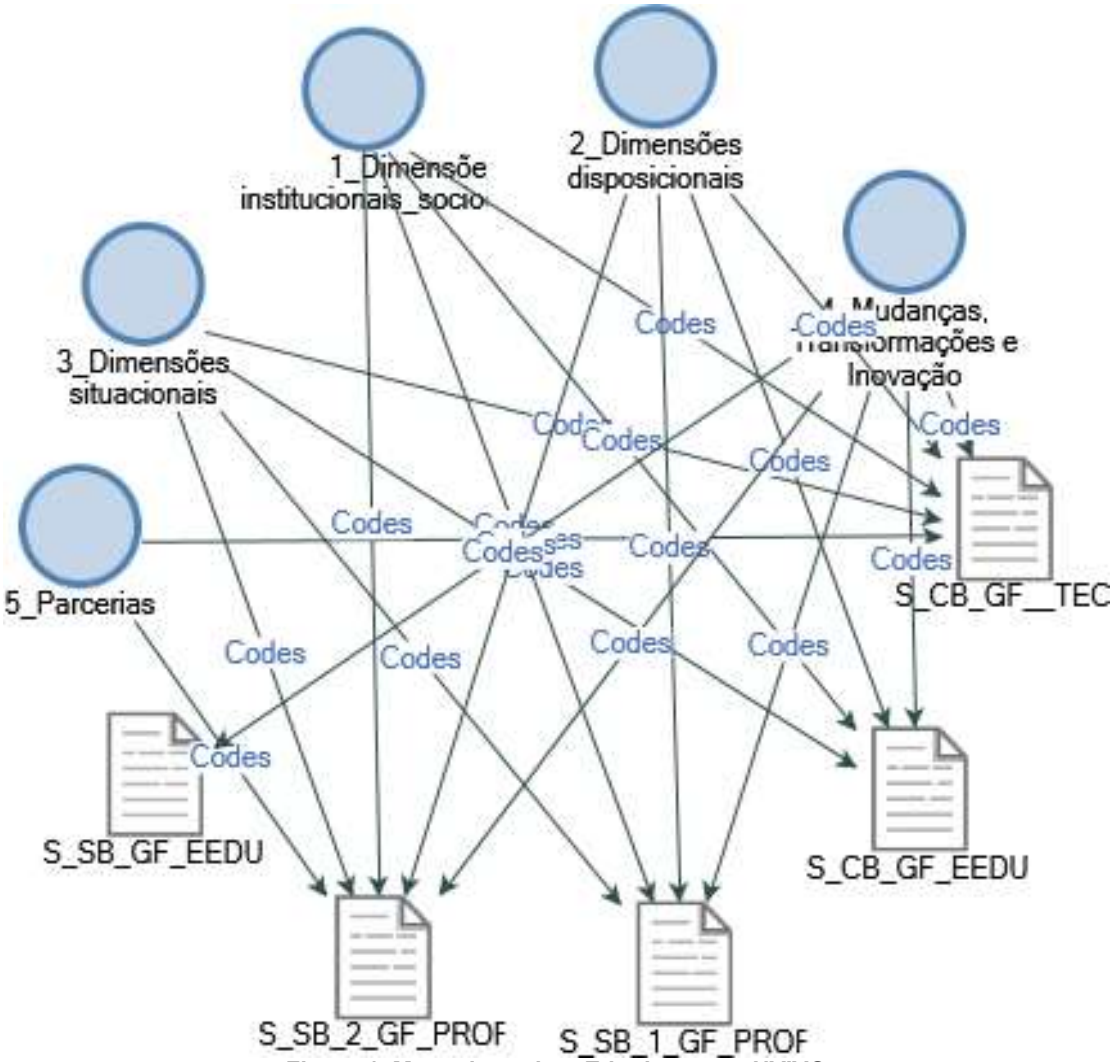


Figura 1. Mapa do projeto Eduplaces em NVIVO

3.3. Categorização de entrevistas e grupos focais na escola e na comunidade

Tal como se verifica no gráfico 4, as "Dimensões institucionais_socioculturais" (43,98%) (Ekstrom, 1972; Lynch & O'Riordan, 1998) foram as mais presentes no primeiro grupo focal realizado com professoras da prática S_SB em estudo. Formulações nesta dimensão temática revelaram preocupações das entrevistadas com o tópico "Pedagogia_currículo e avaliação – organização do tempo, do espaço, dos grupos" (33,70%), por exemplo tamanho, das atividades (mais tempo, menor número de atividades diferentes por dia), dos conteúdos e dos ciclos de estudo (contextualização do currículo), das equipas de trabalho, ritmo, regras gerais, e regras de realização dos desempenhos foram os temas predominantes na perspetiva destas professoras. Estas menções foram seguidas pela relevância dada a "Dimensões situacionais" com referência a "Interações entre escolas_pais_famílias_comunidades" (20,28%).

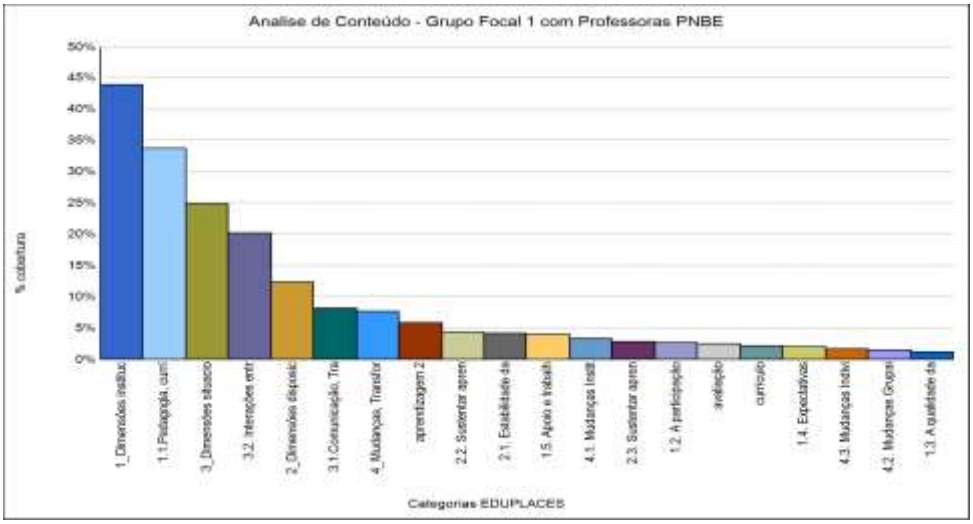


Gráfico 4. Grupo Focal 1 com Professoras prática S_SB – 18/10/2017

Tal como mostra o gráfico 5, sobre o grupo focal 2 com Professoras, as "Dimensões institucionais_socioculturais também foram as mais relevantes (38,20%) para o segundo grupo de professoras envolvidas no estudo. Considerações sobre "Pedagogia_currículo e avaliação – organização do tempo, do espaço, dos grupos, das atividades, dos conteúdos e dos ciclos de estudo, das equipas de trabalho, ritmo, regras gerais, regras de realização dos desempenhos" corresponderam a 34,17% dos temas debatidos. Temos como exemplos de conteúdo nesta dimensão temática: "a experiência que eu tive da metodologia da prática S_SC foi naquele primeiro ano e foi bastante positivo feito daquela forma. Uma pessoa lá estava com aquela função, de tal forma organizada, que isso permitia ter uma prática quase diária, não havia quebras pelo meio e os alunos foram fazendo os seus progressos, superando dificuldades e acho que foi muito proveitoso" (Grupo Focal 2 Professoras). As "Dimensões disposicionais" também foram relevantes para este grupo focal, ocupando 19,8% dos conteúdos debatidos. Houve menções referentes à relação com os objetivos educacionais, estimulação/construção de aspirações e expectativas académicas, atitude face ao trabalho intelectual e sentimento de pertença/estranheza (Ekstrom, 1972; Lynch & O'Riordan, 1998). Exemplo de conteúdos na dimensão disposicional: "é importante que os alunos tenham conhecimento para eles atingirem a autorregulação. Porque se eles se mobilizarem, as aprendizagens saem facilitadas. Isso para nós é fundamental, que eles queiram fazer. É um desafio, mas quando eles querem fazer… isto tudo é muito mais fácil e os próprios pais também têm a vida facilitada. Nós chamamos os pais para partilharem tudo isto e os pais cobrarem" (Grupo Focal 2 – Professoras).

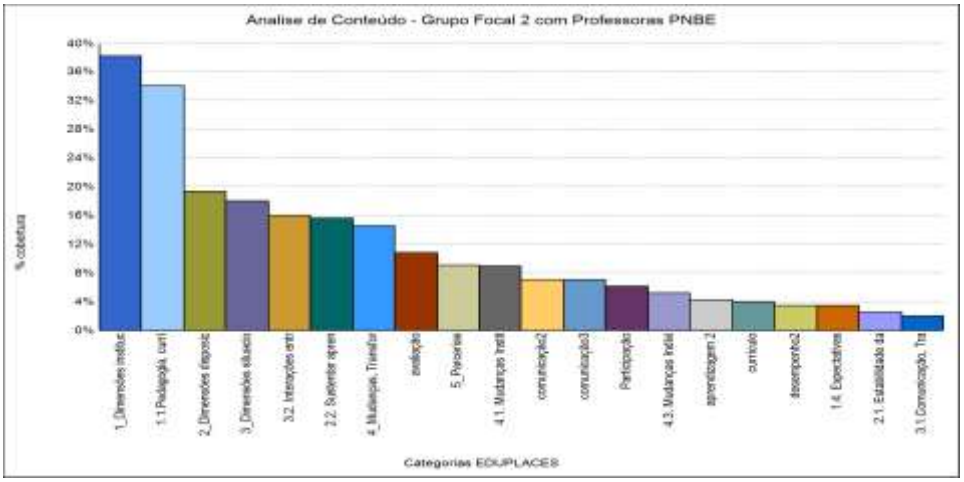


Gráfico 5. Grupo Focal 2 com Professoras da prática S_SB – 19/10/2017

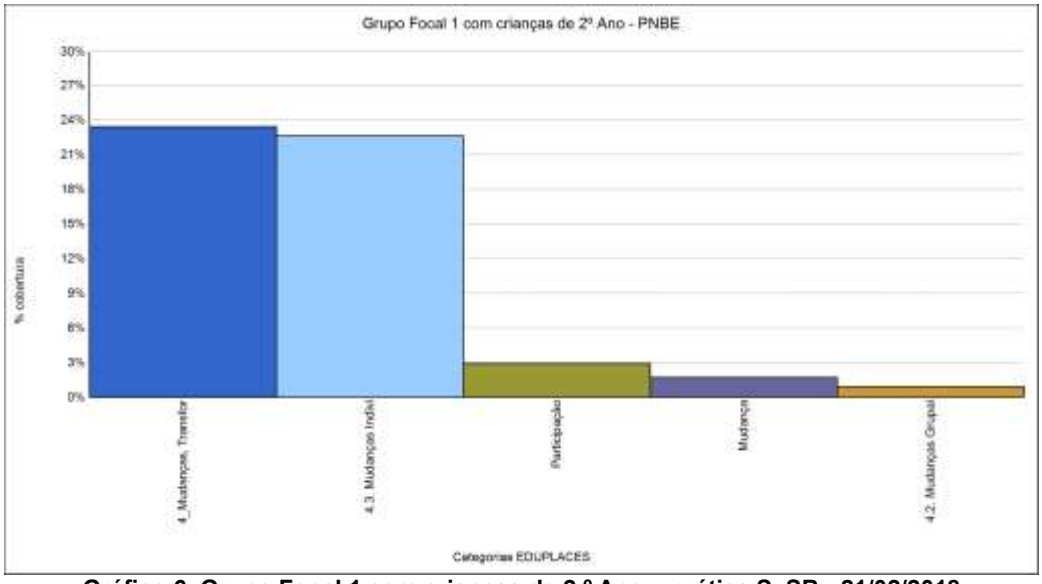


Gráfico 6. Grupo Focal 1 com crianças de 2.º Ano – prática S_SB - 21/02/2018

Tal como observado no gráfico 6, o tópico mais presente durante o grupo focal 1 realizado com criancas de 2.º Ano (em 21/02/2018) foi relativo a "Mudanças, transformações e inovação promovidos pela prática S_SB" (23.52%), assim como "Mudanças individuais" (22.63%) para a superação das barreiras disposicionais ao estudo, à participação e aprendizagem. De acordo com o que disseram as crianças: "CRI 1- No Primeiro Ano às vezes faltava as aulas e agora ja não"; (E: Gostas e queres vir à aula?) CRI1 - "Sim, quero. Antes na Pré e no primeiro Ano batiam-me e eu tinha medo e não queria vir à escola. Agora não, batem-me e protejo-me"; (E: A mudança que aconteceu na sua vida escolar é que já não apanhas mais... a sua vida melhorou com os Apoios?) CRI1- "Antes eu fazia coisas más... batia nas pessoas quando não batiam-me... as pessoas apanhavam castigo.... agora já não"; (E: Tens mais vontade de ir à escola?) CRI1- "Sim"; (E: Suas notas melhoraram?) "Sim...antes era 1 agora ja vai 3, 2 pra aí"; (E: Quais as mudanças no seu comportamento escolar desde que entrou nos apoios?) CRI2 - "Mudança boa... entendo melhor o Português"; (E: Então, o que está melhor no Português?) CRI2 - "Sei escrever algumas coisas do Português".

Durante o Grupo focal 2 com crianças de 2.º Ano a questão das mudanças individuais também emergiu com força. Por exemplo, a CRI1 referiu que "As minhas (notas)… eu acho que só tive Suficiente na leitura...neste ano tive Suficiente na leitura, Muito Bom na matemática".

No referente aos dados recolhidos na outra prática, observa-se que no Grupo Focal com técnicos envolvidos com a prática S_CB, o debate sobre "Dimensões institucionais_socioculturais" (17,07%) foi mais resumido que nos casos das professoras envolvidas com a prática S_SB.

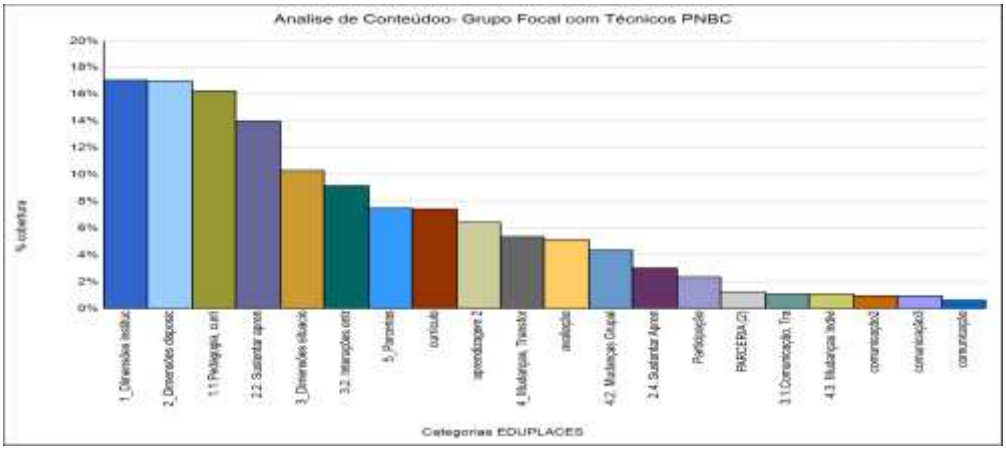


Gráfico 7. Grupo focal com Técnicos da prática S_CB - 15/11/2017

O volume de abordagens feitas pelos Técnicos envolvidos com a prática S_CB sobre "Pedagogia_currículo e avaliação" (16,26%), sobre "Dimensoes Disposicionais (16,98%) e sobre a sub-categoria "Sustentar Aprendizagens – Papel do Aluno" (14%) foi bastante equilibrado. Entre os temas tratados ressalta-se:

Temas de relevo categorizados enquanto "Dimensões Institucionais e sociocultrais" e sub-categoria "Pedagogia, curriculo, avaliação": "Há a parte mais formal e a parte mais informal. Há a parte que é estruturada e pensada e há tudo o resto que é nosso dia-a-dia, que é a regra que quando entram devem dizer bom dia ou boa tarde. Simplesmente isso… eles sabem que quando entram pela porta têm que dizer bom dia ou boa tarde. Quando não dizem têm que sair. Por exemplo, no outro espaço, têm mesmo que voltar a sair e voltar a entrar a dizer bom dia ou boa tarde. Há regras que fazem parte dos dois espaços: não se pode usar chapéu, não se pode comer, não se pode fazer várias coisas e eles têm que ter a noção que isso é intrínseco ao espaço e é intrínseco ao nosso funcionamento normal. Isso é o que já faz parte do nosso funcionamento. Depois temos as atividades que são planeadas, que são planeadas a pensar e desenvolver capacidades. Nós fazemos avaliação das competências pessoais e sociais dos nossos jovens, e consoante o que é avaliado das suas necessidades a nível de resiliência, de relação com o próximo, de capacidade de se autorregular e tudo isso. Consoante aquilo que é avaliado são feitos, então, os planos e são pensadas estratégias de intervenção que venham a ajudar a desenvolver as competências que são vistas como aquém, ou que pudessem ser desenvolvidas e são mais necessárias" (Grupo Focal com Técnicos).

Conteúdos de relevo em "Dimensões disposicionais": "contrataram-me para ser formador de Informática, e neste momento também em Empreendedorismo, mas o meu trabalho é essencialmente desenvolver algumas competências. Algumas não! Quase todas as competências nos nossos jovens, para terem um bom rumo de vida… isso vê-se também muito pelo sucesso escolar. No outro espaço os níveis de sucesso escolar, a nível quantitativo, são mais altos; no entanto, a nível emocional e de gestão de comportamento e autocontrole... toda esta parte que tem a ver mais com a relação social, bom… nota-se uma grande necessidade de intervenção, é mais necessário estar constantemente a restringir, estar constantemente a dar e receber, no sentido de 'não podes fazer isso…mas sim, percebo por que estás a querer fazer'. Então há uma grande gestão emocional da relação e do ambiente. Já neste espaço, eles têm uma grande carência financeira… mas é mais a parte básica e cognitiva a faltar" (Grupo Focal com Técnicos).

Sobre a necessidade de sustentar o papel do aluno, ressalta-se o seguinte: "estes jovens [dos cursos técnico profissionais] que não têm os trabalhos de casa, não têm nada…, e nós damos-lhes os trabalhos junto com uma recompensa – 'fazes o trabalho e vais ao computador ou à *playstation*'. E eles já estão ali a querer alguma coisa. Eles já estão ali a dizer... 'qual é a minha actividade?'. Nós temos uma jovem aqui que aqui faz algum estudo e na escola faz zero, zero… é a jovem a quem mais, se calhar, nós 'batemos' e temos estratégias para torná-la mais efectiva. Pronto, mas à escola ela ganhou uma aversão que pronto, torna-se complicado qualquer trabalho lá" (Grupo Focal com Técnicos).

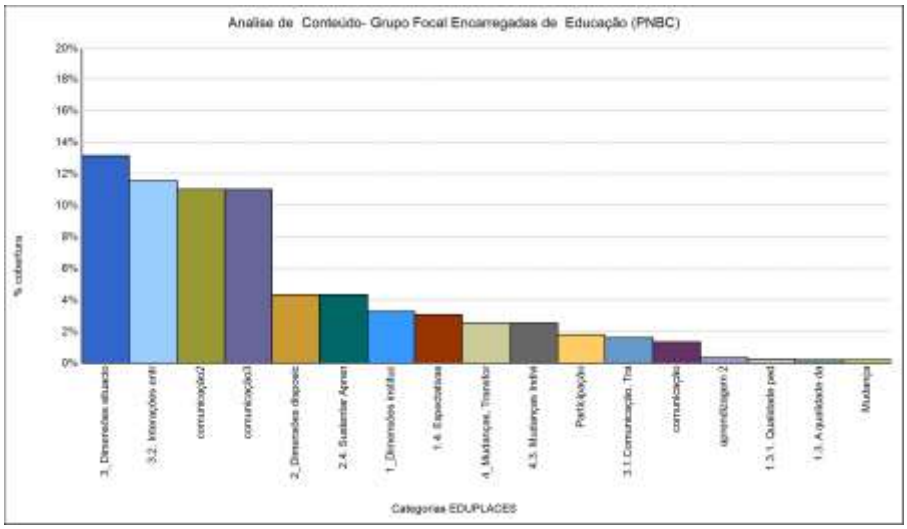


Gráfico 8. Grupo focal com Encarregadas de Educação – prática S_CB

No Grupo focal com Encarregadas de Educação com filhos que participam após o horário escolar na prática S_CB, os tópicos de maior interesse referiram-se às "Dimensões situacionais" (13,20%) em geral e "Interações entre escolas, pais, famílias e comunidades" (11,59%). As Dimensões Disposicionais – "Sustentar Aprendizagens que constituem pré-requisitos da vida profissional" (4,38%) também se mostraram relevantes na perspetiva das mães. Exemplos de questões discutidas referentes a Dimensões situacionais e "Interações entre escolas, pais, famílias e comunidades": "Eu acho para haver mais sucesso… eu acho que tem que vir da escola, porque a escola tem que ajudar os miúdos... Eu acho que a escola é muito profissional". "Os professores são muito 'profissionais' (distantes) e às vezes os miúdos sentem-se um bocadinho postos de parte. A escola tem que ter uma maneira mais materna porque a escola é a segunda casa das crianças, pois os pais estão a trabalhar… Então como a escola é a segunda casa das crianças os professores deviam ser os pais das crianças na escola. Isso não acontece, muitos professores chegam lá, descarregam a matéria, se a criança atinge o objetivo atingiu e se a criança tem dificuldades não querem saber, tem que atingir aquilo e acabou". Exemplos de depoimentos classificados enquanto "Dimensões Disposicionais – Sustentar Aprendizagens que constituem pré-requisitos da vida profissional" – após a participação na prática S_CB as mães reconhecem que seus filhos já têm planos para o futuro: "A Nélia está a tirar o curso que ela quer e sempre quis – gestão hoteleira num curso profissional de bar mesa. O Luciano também queria esse curso só que não conseguiu entrar. Aliás, o curso não arrancou. Está a tirar gestão. O Daniel está no futebol que ele adora e é o que quer" (…), "A minha Liliana vai ser modelo… ela tem jeito para ginástica rítmica... hip hop" (…), "A minha Anita quer ser médica. Não sei se quer ser obstetra... não sei o que ela quer... ou se quer ser médica da pele, de beleza... ela diz que quer ser médica... mas é uma ótima aluna" (…), "Eu perguntei ao meu filho de dez anos… porque quer ser polícia? 'Ah porque – pum pum pum mata todos e prende tudo" (Grupo Focal com Encarregadas de Educação).

As opiniões manifestadas pelas encarregadas de educação coincidem com os objetivos da prática S_CB, tal como explicados pelo Técnico responsável "há várias atividades que nós temos que também ajudam a pensar no futuro... há as experiências profissionais, em que eles vão ver vários contextos profissionais em que têm que perceber 'ok, fomos ao Centro de Saúde, então para trabalhar ali, naquele contexto, e aprender aquelas coisas o que é que eu preciso? Ah se calhar preciso ir para a universidade'" (…). Também fomos à Guarda Nacional Republicana (GNR), e já foram a muitos lugares. Por isso, eles também perceberem que há uma perspectiva de futuro no sentido de que não há só o agora, há um futuro e pensam 'ok, e isso é importante por quê?' Então há estruturadamente determinados tipos de actividades que apoiam" (Grupo Focal com Técnicos).

4. MONOGRAFIA DA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DE CONTEÚDO

A coleta de dados qualitativos possibilitou, como já se referiu, a elaboração de monografias das práticas no âmbito do Projeto EDUPLACES. Estas monografias têm como objetivo constituir um instrumento de redução e organização de dados que visibilize as 'vozes' dos atores com suas perspetivas, experiências e sentidos. Estas monografias de práticas captaram a diversidade de perspectivas de técnicos e professores, de pais, de crianças e jovens e a heterogeneidade interna a cada uma das quatro vozes recolhidas (ano 2) nas suas linhas de força ou convergências quanto aos processos, fatores, lógicas de ação e parcerias.

Ora, em seguida destacam-se alguns dos resultados referentes à prática S_SB.

4.1. Descrição da prática

A metodologia da prática S_SB assenta numa filosofia base que procura fazer a formação e desenvolvimento integral do aluno, visto enquanto pessoa. Para tal, consiste num conjunto de práticas de diferenciação pedagógica onde os alunos trabalham por "pacotes de aprendizagens", ou seja, por etapas de aprendizagem, expressas em descritores, avançando para o patamar seguinte após a realização das aprendizagens que constituem a base da etapa que se segue. Ou seja, esta prática consiste na implementação de tarefas específicas, adequadas à superação das dificuldades individuais. O trabalho é organizado por grupos de dois a quatro alunos que usufruem de um ensino adaptado nos tempos de apoio ao estudo, em sala à parte (sala da prática S_SB) e em tempos de apoio suplementar (complemento e enriquecimento curricular).

Esta prática implica, usualmente, a realização de um contrato pedagógico (CP) com o encarregado de educação e um plano individual de trabalho (PIT), bem como o recurso a métodos e técnicas de autorregulação e avaliação, sendo que as salas da prática S_SB são alvo de um diagnóstico base (feito turma a turma, a que se junta um balanço contínuo das necessidades de apoios educativos). A metodologia da prática S_SB pressupõe formação para os professores envolvidos sobre aspetos metodológicos a usar nas salas da prática S_SB (e formação contínua em contexto). Esta prática é aplicada pelo professor titular da turma e pelo professor de apoio em estreita interligação. Sempre que se justifica, intervém o(a) psicólogo(a) e/ou a assistente social.

4.2. Correspondência da prática aos critérios

A tabela 2 sumariza os critérios para seleção das práticas socioeducativas inclusivas que deveriam estar presentes nas práticas dos programas nacionais analisados por este projeto. Assim, a prática S_SB foi selecionada porque promove expectativas positivas e valorização dos intervenientes, promove o reforço de vínculos significativos e de processos democráticos, demonstra flexibilidade curricular e organizacional, assim como abertura para saídas profissionais, e promove a monitorização e a avaliação, vindo a ser práticas consolidadas.

Tabela 2. Criterios de seleção de Práticas usados no Projeto EDUPLACES

Critérios de Seleção de Práticas	Correspondência da prática S_SB
I- Expectativas Positivas e Valorização dos Intervenientes {5 critérios aplicáveis de 5}	1. Promove/baseia-se numa cultura de altas expectativas e desempenhos académicos, por parte de professores, estudantes, famílias e responsáveis institucionais. 2. Valoriza capacidades, gostos/preferências, e recursos experienciais dos sujeitos/comunidades (em lugar de 'défices') como estratégia de motivação dos participantes. 3. Promove a capacitação dos próprios atores, através de uma avaliação orientada para a ação e melhoria (avaliação formativa). 4. Assenta na formação contínua dos professores/técnicos. 5. Fomenta a confiança na capacidade dos técnicos/professores em desenvolver inovações de modo flexível e contextualizado (em detrimento do fomento da replicação de soluções tecnicistas).
II- Reforço de Vínculos Significativos e de Processos Democráticos {6 critérios aplicáveis de 8}	6. Assenta na construção de uma relação forte e continuada com adultos significativos, do ponto de vista da aprendizagem: professores, animadores, educadores, etc. 7. Assenta na formação de "grupos interativos" na sala de aula e reorganiza os recursos (grupos heterogéneos de alunos com mais adultos na sala de aula). 8. Baseia-se em diagnósticos partilhados, objetivos e metas comuns e assenta em interações interinstitucionais, interprofissionais e interpessoais. 9. Fomenta (através da criação de tempos, espaços e procedimentos próprios) as relações com pais/famílias e comunidades. 10. Promove a participação (deliberativa, avaliativa, educativa) de pais/famílias e comunidades. 11. Altera as relações socioeducacionais.
III - Flexibilidade Curricular e Organizacional E Abertura para Saídas Profissionais	14. Promove apoio específico, esforço e trabalho conjunto interinstitucional, para favorecer transições bem-sucedidas entre ciclos. 15. Disponibiliza recursos acrescidos (e complementares, com tarefas e métodos diversificados) numa base frequente e regular: tempo de estudo, tempo de ensino ('estender o tempo de aprendizagem sem reduzir os objetivos curriculares'), apoio ao estudo e apoio emocional. 16. Baseia-se na diversidade e flexibilidade de organização curricular (por exemplo, em módulos curtos e combináveis) sem organização de grupos fixos de alunos alocados a determinados percursos.

{6 critérios aplicáveis de 9}	19. Promove a conclusão da escolaridade obrigatória, bem como sustenta o prosseguimento de estudos. 20. Revela qualidade científica (os conteúdos definidos são ensinados/aprendidos), qualidade pedagógica (é suportada por uma pedagogia sólida e/ou inovadora) e qualidade democrática (promove a igualdade entre os estudantes, reforça a justiça social, a solidariedade e liberdade em educação). 22. Integra intervenções multidimensionais que envolvem todos os âmbitos da vida escolar (da organização de equipas de trabalho e da distribuição de recursos, ao espaço físico, ao horário diário ou ao currículo) e da vida dos sujeitos.
IV- Monitorização/Avaliação e Práticas Consolidadas {3 critérios aplicáveis de 3}	23. São desenvolvidas atividades de monitorização e avaliação dos resultados obtidos em diferentes dimensões (por exemplo, e considerando a aplicabilidade aos casos concretos): — interna/externa; — casual/sistemática; — frequência; — dimensões: resultados escolares; absentismo escolar; abandono escolar; taxas de permanência dos jovens nas atividades desenvolvidas; — tipologia. 24. A programação das atividades teve em conta os resultados de monitorização/avaliação. 25. É uma prática consolidada com, pelo menos, um ano de duração e tem um impacto relevante em termos de resultados (o número de estudantes envolvidos, bem como resultados associados à superação de desigualdades educacionais).

4.3. Súmula/Narrativa

Tendo como referência o material empírico recolhido construiu-se a seguinte súmula/narrativa a respeito da prática S_SB. Nas perspetiva das professoras começou-se a notar que os alunos chegavam ao final do primeiro Ano e um grande número de alunos não aprendia a ler e a escrever para que pudessem fazer um bom 2.º Ano. O que outros alunos, deste mesmo agrupamento, faziam em dois anos aqui fariam muitas vezes em três. O meio era reconhecidamente “muito complicado”. Também as encarregadas de educação reconheceram que os seus filhos tinham dificuldades na escola, principalmente na leitura e na Matemática. Na perspetiva das crianças dos 2.º Anos entrevistadas, as principais dificuldades em relação à aprendizagem e à escola em geral eram no Português – tanto na leitura como na escrita. Dificuldades em Matemática e em Estudo do Meio também ocorriam, porém afetavam menor número de estudantes. Certos alunos de 7 e 8 anos trocavam as letras ou não conseguiam identificá-las. Os familiares das crianças sentiam a falta da escola facilitar atempadamente um diagnóstico sobre dislexia e iniciar apoios em conformidade.

Ora, neste agrupamento parte das crianças de 7 e 8 anos com dificuldades eram encaminhadas para prática S_SB ou pela direção da escola ou pelas professoras. Certas crianças afirmaram que elas próprias pediram para participar da prática S_SB para melhorar suas atitudes e a vida na escola. A maioria das crianças, participantes nos grupos focais, reconheceram que após o seu ingresso na sala da prática S_SB melhoraram na leitura e referiram que quando a família se empenhava em ajudar, os alunos tomavam mais gosto pelo Português. Porém, havia casos de grande dificuldade na aprendizagem que não vinham a ser superados, especialmente por dificuldades de cunho individal, familiar our social. Certas crianças mencionaram a tristeza com a separação dos pais e que o medo de ir ao tribunal para escolher o pai ou a mãe os impedia de se concentrarem na escola. Estes alunos não faziam os trabalhos de casa e reconheciam que mentiam para os familiares sobre os mesmos. Estas mesmas crianças entravam em conflito com os colegas na escola e eram rejeitadas pelo grupo. Mas, na visão da Coordenadora da prática e das Professoras, há situações em que não se pode mexer, especialmente se há problemas entre o pai e a mãe. Apontaram que há, no entanto, situações em que a família está com dificuldades económicas e o agrupamento pode tentar dar uma ajuda. Então, trabalha-se com a psicóloga e com o aluno para tentar motivá-lo e o assistente social é envolvido, pois tem conhecimento das instituições. Às vezes a família

está sem comida e o assistente social sabe perfeitamente onde é que pode recorrer para que essa falta seja suprimida.

Neste contexto, as vozes referem que o grande problema é social. O grande problema é em casa, onde não têm perspetivas, são famílias totalmente desestruturadas e coisas completamente impensáveis de acontecer, acontecem ali. No âmbito da prática S_SB em foco, a maior parte dos pais vivem do Rendimento Social de Inserção (RSI) do Sistema de Protecção Social de Cidadania, da Segurança Social Portuguesa para combater a pobreza. Há muita gente adulta desocupada e os pais passam isso aos filhos. Entente-se que essa desocupação dos pais passa para as crianças um sentimento de impunidade em relação a certas atitudes. Tudo aparece sem esforço. A filosofia das famílias passa para os alunos. A questão das famílias problemáticas neste município tem-se perpetuado no tempo e as professoras reconhecem que há necessidde urgente de intervenção e que há um grande investimento social a fazer. Frisam, ainda ser oportuna a metodologia das responsabilidades que esta prática promove.

Apesar do meio que é problemático, a coordenadora e as professoras são da opinião que estas escolas não estão necesariamente condenadas ao insucesso. Pode-se trabalhar tendo sempre em mente a noção da realidade onde estão inseridos.

4.4. Funcionamento da prática

Segundo a coordenadora da prática S_SB do agrupamento, a metodologia da prática S_SB adotada passou por várias evoluções e já tinha seis anos quando o estudo EDUPLACES iniciou naquela escola. As professoras foram aprendendo com os erros e foram melhorando as coisas. Como os alunos mudam, as situações mudam e os próprios recursos humanos mudam. Foi-se tentando adaptar as coisas, mas há uma linha orientadora, há uma filosofia que se deseja implementar e esta é orientada para as aprendizagens. Detecta-se à partida, logo no primeiro e segundo anos, qual o problema com a criança. Alguns deles são detectados logo que vêm da educação pré-escolar já referenciados com algumas dificuldades, e à partida, antes de ter apoios, as professoras tentam perceber porque razão um aluno não consegue aprender, o que se passa na engrenagem e que está mal. Podem ser motivos psicológicos, motivos sociais, ou outros. A equipa da prática reúne semanalmente, por norma, analisa caso a caso, propõe estratégias e faz o acompanhamento ao longo do ano.

A Metodologia da prática S_SB pode ser explicada a partir da Sala prática S_SB, que é um espaço à parte, de apoio. Para certos alunos não é necessário que eles saiam da sala de aula para ter apoio. Basta mudar-lhes umas metodologias dentro da sala de aula, trabalhar com eles de outra forma. Mas é estudado caso a caso, para compreender as diferenças entre alunos. O que caracteriza esta metodologia é que não é uma fórmula para todos, não há uma fórmula mágica que o agrupamento aplica para todos. As professoras e a coordenadora tentam desenvolver um plano individual de trabalho (PIT), construído só para as características daquele aluno.

Portanto, as professoras e a coordenadora da prática S_SB tendem a adotar uma metodologia diferenciada dentro da sala de aula. Esta metodologia tem que ser turma a turma. Porém, não se pode pedir a todos os professores que, de um momento para o outro, mudem a formação que tiveram, pois na maioria a formação que tiveram nunca foi muito vocacionada para aulas menos expositivas e há outros que só utilizam powerpoints. Para se mudar as formas de ensinar só há uma maneira, que seria dar formação continuada às pessoas. Este agrupamento está a fazer todos os anos várias formações em metodologia diferenciada, as quais olham para um aluno, não como ele tendo dificuldades, mas para as potencialidades dele, o que é que ele tem de melhor, pois acredita-se que as professoras podem levá-lo para cima. É uma metodologia mais direcionada para o sucesso e para a qualidade do sucesso, do que propriamente para as dificuldades. Durante o primeiro ciclo, esta metodologia da prática S_SB centra-se mais no primeiro e segundo ano, para evitar problemas no terceiro e quarto. A coordenacao e as professoras envolvidas nesta prática reconhecem que a forma de trabalhar tem que ser a metodologia diferenciada e adaptada à turma e aos alunos.

Uma das pioneiras na metodologia da prática S_SB lembra que desde o primeiro ano em que esteve no agrupamento como profesora, muitos alunos desde essa época só tiveram sucesso devido a esta metodologia. Refere que os miúdos que já tinham algumas dificuldades com a língua portuguesa, se continuassem na turma com todos seria muito difícil ir atrás e voltar a combater aquelas dificuldades. Mas como eram retirados, levados para a sala da prática S_SB depois conseguiram agarrar a turma e conseguiam seguir um percurso escolar. Quando determinados alunos que tinham sido levados para aquele grupo da prática S_SB alcançavam um determinado nível voltavam para a turma de modo permanente e se fosse

preciso as professoras iam buscar outros em dificuldade. Era de facto uma metodologia muito proveitosa para todos, essencialmente para os alunos, mas também para os titulares que viam os meninos a aproveitar de outra maneira e conseguiam acompanhar os outros que ficavam na sala.

Desde o início, portanto há 6 anos, uma parte dos alunos que é diagnosticada com dificuldades de aprendizagem tem acesso a metodologia da prática S_SB, mas não todos os alunos da turma. São só aqueles que precisam. A prática S_SB não são grupos estanques. São grupos que, de acordo com as dificuldades nas aprendizagens de cada um, poderão ser retirados da sala regular de aulas. À partida, é feita uma avaliação diagnóstica e há a indicação de repetir também para o final do ano. Faz-se um relatório e ficam registadas as retenções e as dificuldades de aprendizagem e criam-se grupos. Depois são feitos protocolos que poderão ser quinzenais, informando que de 1 a 15 de outubro o aluno 'X' terá que conseguir fazer tais tarefas, incluindo métodos e objetivos. Este documento é sempre de conhecimento do aluno e do encarregado de educação e ambos o assinam, sendo específico para cada aluno. Neste momento, a prática S_SB tem três ou quatro grupos a funcionar que são completamente diferentes: uns estão nas ideias, outros já estão nas primeiras letras, outros estão nos sons. No horário de trabalho da prática S_SB constam as áreas de Português e Matemática para facilitar o trabalho de Apoio.

Sobre o funcionamento da prática S_SB, os alunos de 2.º Ano dizem que no dia-a-dia da prática são retirados de sala de aula para participar de grupos de apoio que são pequenos e ocorrem em uma sala dedicada à prática S_SB ou na biblioteca da escola. Os grupos de apoio incluem cerca de quatro ou cinco crianças que recebem dois cadernos e o responsável pela prática S_SB passa tarefas no quadro para as criancas fazerem. Na opinião de certas crianças os livros utilizados no apoio são iguais aos utilizados na sala de aula regular. O que difere é que são coladas tarefas nos cadernos de cada crianca para que sejam resolvidas. Com base nestas tarefas que são iguais para todos os alunos da prática S_SB, as crianças fazem trabalhos manuais e solucionam questões listadas em fichas de apoio. Nem sempre o apoio tem a ver com a Matemática e o Português (tal como os alunos aprendem na sala de aula regular), porém as criancas incluídas na prática S_SB reconhecem que o apoio e as atividades acabam por ajudar no seu progresso na escola. Apesar de tudo, certas crianças não gostam de fazer tantas tarefas de brincar na sala da prática S_SB porque querem é aprender a ler, há outros alunos que preferem trabalhar só com fichas e há ainda casos de crianças que gostam muito de pintar e de desenhar, mas no final das coisas todos querem mais é aprender a ler. Alguns alunos mencionaram que há também jogos que os ajudam na Matemática. As crainças são encorajadas a pegar uma folha e uns cubos, medem os lados dos cubos e verificam quantos cubos chegavam para encher uma folha, por exemplo.

4.5. O sucesso através da prática

Na visão da Coordenadora da prática S_SB, o sucesso dos alunos envolvidos não é apenas académico, mas também pessoal, e considera que o trabalho por etapas tem implicações naquilo que se define como sucesso. Há documentos que formalizam o PIT, mas a metodologia da prática S_SB no primeiro ciclo é formalizada entre a escola, o aluno e o encarregado de educação. A ideia-chave é que o aluno é implicado na sua evolução e nas suas aprendizagens. Ele tem constantemente a noção do que sabe e do que não sabe. Não é só o professor que diz ao aluno se ele sabe isto ou aquilo, o aluno é que tem de ter noção do que sabe e, assim, uma autorreflexividade vai sendo trabalhada. A Metodologia da prática S_SB pressupõe, portanto, um contrato com os pais – um contrato pedagógico em que todas as partes se responsabilizam pelo progresso. Muitas vezes os pais são chamados ao agrupamento mas, infelizmente, não vêm muito. Um dos problemas que foi mais referido que se tem no agrupamento é a fraca participação dos pais na vida escolar dos alunos. Afirma-se que o agrupamento procura motivar os pais para a participação na vida escolar dos alunos e chamam-os à escola regularmente para verem coisas boas dos filhos. Mas na visão das professoras, os pais têm mesmo que ser responsabilizados. É referido que, às vezes, custa uma pessoa chumbar um miúdo e o ano passado e este ano letivo muitos miúdos foram chumbados na última semana, por ultrapassar o limite de faltas, mas em todos os casos havia um contrato com alunos e encarregados de educação estalelecendo que não ultrapassassem o limite de faltas.

4.6. Mudanças na aprendizagem e no desempenho na escola

De acordo com os dados recolhidos na prática S_SB, a metodologia faz-se por etapas e considera-se que mesmo se um aluno fizer apenas a metade dos seus objetivos já há sucesso. Não há o sucesso que se quer, mas temos sucesso e isto só se consegue ver com a definição do percurso que se quer trilhar. As crianças têm a noção de que as notas melhoraram depois de participarem na Sala da prática S_SB e nos apoios. Algumas tiravam 1 e agora já ia a 3. Outras crianças declararam que haviam superado todas as dificuldades sentidas antes na escola. Conseguiam estudar mais e organizavam melhor o seu estudo. Mas a relação dos pais com a escola e com a vida escolar dos filhos continuava complexa. A coordenadora da prática S_SB e suas professoras referem que tinham que ser firmes com a família, mas tinham que cuidar também para não perderem essa relação porque se a firmeza é demais as pessoas abalam, porque ninguém gosta de vir para ser chamado à atenção. Mas a relação também não poderia ser muito fraca e a coordenadora da prática S_SB refere que tem muito cuidado na escolha dos diretores de turma, porque são eles o rosto mais presente na família. Através desta forma de trabalhar, a escola conseguia que os pais acompanhassem um pouco melhor o que estava a acontecer dentro da sala de aula e, segundo estas vozes, os alunos ao verem que os pais acompanhavam e se interessavam, também acabam por se interessar mais pela aprendizagem. As crianças querem também o reconhecimento da mãe, do pai, da tia. Eles gostam do reconhecimento e da ajuda dos pais para superarem dificuldades nos conteúdos a trabalhar.

4.7. Barreiras ao sucesso

As Professoras ligadas à prática S_SB frisaram bastante que se deparavam com grandes dificuldades, sobretudo porque o trabalho e o empenho no sucesso escolar nem sempre eram a filosofia de casa experienciada pelos alunos. A metodologia da prática S_SB iria chegar na casa através dos protocolos, mas parecia muito difícil mudar décadas de outra filosofia contraditória. Assim, o que era de maior interesse para as professoras era a elevação das expectativas de desempenho acadêmico das crianças. Teria que haver um grande implemento na elevação das expectativas porque senão os alunos continuariam a viver com as expectativas e os objetivos que têm as famílias. Algumas professoras sublinharam que deveria haver um grande projeto de fundo, com técnicos, psicólogos e professoras a trabalhar as famílias, isto porque as famílias não têm expectativas. A norma aqui é ter deixado a escola muito cedo, muitos eram mariscadores ou estavam em empregos sazonais. Sentia-se que faltava uma instituição a fazer intervenção social, a criar um suporte social. A escola por si só, e com os recursos que tem, fazia o que podia.

Para concluir, na perspetiva da coordenação da prática S_SB, os pontos fortes da mesma são a flexibilidade e a adequação de percursos e propostas de atividades de aprendizagem. Ressalta também como ponto positivo que cada um poderia ter o seu ritmo, porque se estava a trabalhar individualmente e não para um grupo de alunos. Quanto ao que poderia melhorar, refere que se deveria procurar uma melhor articulação do Programa Nacional Baseado na Escola (PNBE) com o Programa Nacional Baseado na Comunidade (PNBC) que atuam neste município, porque não faz sentido ambas as práticas trabalharem com público do mesmo bairro e não se articularem melhor. Outras sugestões para melhoria da prática S_SB foram: o primeiro ano deveria ter, pelo menos no primeiro período, uma auxiliar dentro da sala para ajudar a professora; e no terceiro ano as professoras da prática S_SB planearem um instrumento de trabalho que envolvesse o professor titular de turma, professor de apoio e pais para que pudessem, todos em conjunto, canalizar os esforços em prol do aluno. Era ainda desejável que a comunidade do bairro fosse intervencionada. Isso não seria a curto prazo, mas a longo prazo. As professoras sugeriam, por exemplo, hortas comunitárias que estavam previstas para a freguesia.

5. RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Em 2018, a equipa do projeto EDUPLACES no município em foco distribuiu um questionário para ser respondido por jovens e crianças que frequentavam a prática S_CB, obtendo um total de 46 respostas, sendo 27 respondentes do sexo feminino (58.7%) e 19 do

sexo masculino (41,3%). Os participantes tinham entre 10 e 20 anos de idade. A análise dos inquéritos por questionário respondidos por jovens e crianças sobre a sua experiência na prática S_CB ocorreu através da plataforma de *software* IBM SPSS.

Tabela 3. Inquérito por Questionário sobre a prática S_CB - Idade dos Participantes EDUPLACES- Idade dos Participantes. Ano 2018

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10	9	19.6	19.6	19.6
	11	6	13.0	13.0	32.6
	12	6	13.0	13.0	45.7
	13	6	13.0	13.0	58.7
	14	3	6.5	6.5	65.2
	15	6	13.0	13.0	78.3
	16	3	6.5	6.5	84.8
	17	2	4.3	4.3	89.1
	18	2	4.3	4.3	93.5
	20	3	6.5	6.5	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

A maioria dos pais destas crianças e jovens trabalha na construção civil e obras, sendo pedreiros ou construtores (37%). As mães têm profissões variadas, predominantemente sendo faxineiras (6.5%), empregadas domésticas (6.5%), empregadas de café (6.5%) ou prestadoras de assistência aos idosos (4.4%). Quanto ao desempenho na escola, 65.2% dos respondentes já haviam sido reprovados em algum momento da sua vida escolar, com uma maioria de reprovações no 2.º Ano (26.2%) e 5.º Ano (26.2%). As crianças e jovens acreditavam que a reprovação na escola ocorrera porque os professores ensinavam muito rápido (13%) ou outra situação (13%) (mau comportamento, p. ex.), não tinha apoio para estudar e fazer trabalhos de casa (8.7%) ou faltou às aulas (8.7%). O nível escolar mais alto que os participantes no inquérito aspiravam era o ensino secundário (54,3%).

Tabela 4. Inquérito por Questionário sobre a prática S_CB - Nivel de escolaridade a que aspira EDUPLACES - Nível de escolaridade mais alto que participantes querem concluir Ano 2018

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ensino Básico - 6.º Ano	1	2.2	2.2	2.2
	Ensino Básico - 9.º Ano	4	8.7	8.7	10.9
	Ensino Secundário – 12.º Ano	25	54.3	54.3	65.2
	Ensino Universitário	15	32.6	32.6	97.8
	5	1	2.2	2.2	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

Os resultados do inquérito por questionário confirmaram a valorização da prática S_CB pela comunidade. Os jovens e crianças concordaram que depois de participar na prática S_CB começaram a gostar de estudar (58.7%), trabalham mais nas aulas (73.9%), têm melhores notas (71.7%), comportam-se melhor (63%) e faltam menos às aulas (52.2%). Em relação à aprendizagem, os jovens e crianças começaram a perceber bem o que os professores ensinam (60.9%) e passaram a contar com mais apoio dos professores na escola (69.6%). No âmbito da prática S_CB, 67.4% das crianças e jovens pensam que os técnicos são mais pacientes e tolerantes em relação aos seus professores e concordam que estes têm uma relação mais próxima deles (84.8%). Apenas 47.8% acreditavam que os técnicos usavam materiais diferentes para dar aulas. Questionados sobre se a prática S_CB os ensina a estudar, 76.1% concordou. Um total de 63% de jovens e crianças concordou que depois de integrar a prática S_CB passaram a ter mais tempo para aprender e dizem que a família elogia o seu comportamento, atitudes e notas na escola (58.7%). Mesmo se pudessem, os jovens e crianças não mudariam a prática S_CB (71,7%) porque está bem assim e gostam dela (47,8%). Os motivos pelos quais acham a prática S_CB interessante são as várias atividades e as atividades

voluntárias que ajudam no desenvolvimento dos jovens (10.9%). Esta prática promove os estudos e atrai os jovens que já gostam mais de estudar (8.7%).

Tabela 5. Inquérito por Questionário sobre a prática S_CB -Grau de satisfação EDUPLACES- Qual teu grau de satisfação com a prática S_CB? - Ano 2018

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito satisfeito/a	32	69.6	69.6	69.6
	Satisfeito/a	13	28.3	28.3	97.8
	Nada satisfeito/a	1	2.2	2.2	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

O grau de satisfação com a prática S_CB é alto: 69.6% e 73.9% declararam que gostariam de frequentá-la em 2019, sobretudo porque é fixe e divertido e os jovens gostam de estar ali, sentem-se bem (23.9%) e outros dizem que amam a prática S_CB (4.3%). Além disso, acham que os alunos de outras turmas da sua escola pensam que os alunos da prática S_CB são tão inteligentes quanto os outros (65.2%).

6. ASPETOS DE UMA DISCUSSÃO PRELIMINAR

Este artigo abordou o apoio suplementar para crianças e jovens com dificuldades de alcançar sucesso na escola investigando dois tipos de práticas de um mesmo município em detlhe. A coleta de dados foi oriunda de grupos focais e de um inquérito por questionário aplicados em dois contextos educacionais de um mesmo bairro social em Portugal para compreender as práticas educativas complementares nas escolas, prática S_SB, e numa associação da comunidade, prática S_CB. Coordenadores de um agrupamento de escolas, professores, técnicos de educação comunitários, pais e filhos expressaram suas experiências e opiniões a respeito destas práticas.

Com base na análise das Monografias da Prática nota-se que há evidências de que enquanto prática socioeducativa orientada para superar o insucesso e abandono escolares, a prática S_SB se beneficia de uma estratégia de Diferenciação Pedagógica. As quatro vozes aqui compiladas confirmaram, cada uma a seu modo, que se trata de uma prática orientada para responder a condições de ensino-aprendizagem e a necessidades específicas de certos alunos, numa base individual formalizada num Plano Individual de Trabalho (PIT), que pode ocorrer como apoio em simultâneo com as atividades letivas regulares e que desenrola-se mais frequentemente em contexto da Sala da prática S_SB, que é uma sala especialmente dotada de materiais pedagógicos diversificados.

Nesta prática S_SB, o currículo passa a estar centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades efetivas, “logo à partida foi feita uma avaliação diagnóstica (...) onde tinham ficado registadas as dificuldades de aprendizagem...” (GF-Professoras). Isto permite que na metodologia da prática S_SB o trabalho seja feito por etapas e pode pressupor um contrato pedagógico com o encarregado de educação. Trata-se de um conjunto flexível de práticas de diferenciação pedagógica onde os alunos trabalham por “pacotes de aprendizagens”, ou seja, por etapas de aprendizagem, expressas em descritores, avançando para o patamar seguinte após a realização das aprendizagens que constituem a base da etapa que se segue. Isto permite criar e dinamizar respostas à diversidade dos públicos que podem ser referenciáveis às categorias de escola integradora e inclusiva (D’Acosta & Ángel, 2016).

Por estar centrada em cada aluno, a prática S_SB contempla o recurso permanente a métodos e técnicas de avaliação e autorregulação, que podem reorientar a formação dos grupos ao longo do ano letivo, “só aqueles que precisam… um aluno que até estava bem, mas por alguma situação que há ali de dificuldade… então é agarrado e integrado neste grupo... É uma das coisas boas... não são grupos estanques, são grupos de acordo com as dificuldades nas aprendizagens de cada um (...) desde que haja necessidade, qualquer um tem a possibilidade de ser ajudado através da metodologia da prática S_SB” (GF-Professoras). Ora, ao funcionar desta forma, a metodologia da prática S_SB, enquanto oferta educacional não padronizada, parece estar a contribuir para superar uma das mais frequentes barreias à aprendizagem e ao sucesso escolar identificadas na literatura, nomeadamente a barreira institucional (Ekstrom, 1972).

Trata-se, igualmente, de uma prática cuja estratégia procura mobilizar recursos criativos e outras formas de atendimento mais inclusivas e motivadoras (De Witte *et al.*, 2013). Nesta matéria, na perspetiva das crianças é sublinhado, “E: Então, o que gostavam mais eram os

jogos e os jogos ajudavam vocês depois na Matemática? Raul: “Muito, Muito, Muito!”, Lourdes: “A mim ajudavam-me... a mim ajudavam-me” (...) Eu gosto muito de pintar, gosto de desenhar e sou muito boa a pintar e a desenhar… eu como gosto de fazer isso, gosto das duas coisas… mas o que eu quero mais é aprender a ler!”, “Nataniel: Na Sala da prática S_SB as atividades que eu gosto mais é de fazer fichas”, “Renato: Eu também gosto de mais uma coisa: ler!” (GF-Crianças). Recorrendo a um manancial de recursos pedagógicos, esta prática está orientada para a construção alternativa e diferenciada das condições básicas, para todos, relacionadas com o exercício do ofício de aluno (Perrenoud, 1995). .

Recorrendo a estas lógicas de ação e funcionamento, observa-se, de modo transversal na polifonia das vozes recolhidas, que, de um certo modo, esta prática procura enfrentar condições e fatores interativos e cumulativos que progressivamente vão fragilizando o compromisso académico e social destas crianças e jovens face à escola como base de construção do futuro (Salvà-Mut, Oliver-Trobat & Comas-Forgas, 2014), dado que, “para este caso da metodologia da prática S_SB que é a organização das expectativas de desempenho. Estes miúdos têm expectativas muito fracas… Porque como a minha colega disse, eles vivem o dia-a-dia tal com as famílias… não há perspetivas, não sonham com o futuro. E através desta autorregulação, acho que eles começam a ver que não são capazes logo, mas aos poucos até o são!” (GF-Professoras). É deste modo que o futuro aparece, com efeito, perspetivado no horizonte nas vozes das crianças: “E tu, Nataniel, pensas mais no futuro agora do que no ano passado, depois que estás na prática S_SB?”, Nataniel: “Penso... eu penso mais no futuro agora. Quando eu for grande quero ser polícia e bombeiro”. Nataniel: “O Renato quer ser polícia e pedreiro!”, Renato: “E mecânico”, Nataniel: “e mecânico! Falas em três coisas?”, Renato: “Então.... se vejo que uma não é boa… vou para outra, se a outra for boa eu fico na outra” (...) “Bárbara: “[Quando crescer quero ser] Veterinária! Dos animais!” (FG-Crianças).

Em suma, e numa primeira análise preliminar, percebe-se que a metodologia da prática S_SB, de acordo com estas quatro vozes recolhidas, contribui para a superação do insucesso e abandono escolares, sobretudo através da mobilização de recursos acrescidos de apoio à aprendizagem assente em trajetórias flexíveis de aprendizagem. Trata-se de uma prática que se vocaciona para atender, em primeira instância, às necessidades escolares das crianças.

7. NOTAS CONCLUSIVAS E PISTAS DE REFLEXÃO FUTURA

Este estudo, ainda em curso, sobre práticas socioeducativas inclusivas num município de Portugal revelou a perspetiva de atores a respeito de dois tipos de estratégias educacionais que visam apoiar crianças e jovens a alcançar o sucesso nas escolas e na vida. Para além dos resultados de uma análise de conteúdo das entrevistas e grupos focais, percebe-se que seria oportuno um estudo sobre as fronteiras entre o Programa Nacional Baseado na Escola (PNBE) e o Programa Nacional Baseado na Comunidde (PNBC). O primeiro apoia individualmente alunos com dificuldades de aprendizagem para desenvolver a autonomia e autoconfiança dos alunos, enquanto o segundo visa estimular a participação ativa, crítica e construtiva dos jovens, com uma série de objetivos. Entre os objetivos do PNBC estão: (a) estimular a participação ativa dos jovens na sociedade e o desenvolvimento de competências comunicacionais e atitudinais; (b) desenvolver atividades de caráter inter(cultural), educativo, social, desportivo, recreativo e ambiental para o desenvolvimento global dos jovens; e (c) promover o debate e a difusão de informações acerca das necessidades e aspirações da juventude a fim de contribuir para o desenvolvimento de políticas locais adequadas.

Tal como exposto pelo material empírico, a prática S_SB enquadrada no PNBE implementa tarefas específicas, adequadas à superação das dificuldades escolares individuais. O trabalho é organizado em grupos de alunos que passam a receber um ensino adaptado nos tempos de Apoio ao Estudo em Sala. A prática S_SB consiste num apoio suplementar para o complemento e enriquecimento curricular. As vantagens do método são a melhoria do sucesso e da qualidade do sucesso dos alunos, assim como a progressiva superação das dificuldades de aprendizagem, através da utilização de instrumentos de planificação individual e uma acumulação de conhecimentos sobre as aprendizagens. Porém, há um elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem e para superar este problema têm-se introduzido práticas metodológicas interventivas de ensino diferenciado em sala de aula com metodologias que venham a promover estudo autónomo. Por seu lado, a prática S_CB enquadrada no PNBC constrói espaços lúdicos e pedagógicos onde qualquer jovem pode consultar vídeos, música, livros e jogos. A prática S_CB promove a inclusão digital, onde os jovens podem realizar trabalhos e navegar na internet. Há um acompanhamento individual para apoiar os projetos de vida escolar e profissional dos jovens. O apoio escolar visa dar ajuda na realização de trabalhos

escolares com o intuito de combater o insucesso e o abandono escolar. O que parece ser altamente apreciado por familiares dos estudantes é que a prática S_CB visa criar um laço emocional adicional ao trabalho educacional e promover uma reflexão sobre comportamentos, valores e atitudes. Há também um acompanhamento psicossocial, para apoio aos jovens no desenvolvimento das suas competências psicossociais e relacionais. A prática S_CB procura apoiar os pais no processo educativo dos seus filhos e mantém contacto regular com as famílias para tentar indiretamente contrariar a desestruturação familiar.

Uma futura análise de discurso, que leve mais longe a análise de conteúdo já realizada na fase inicial do Projeto EDUPLACES, sobre as filosofias subjacentes ao PNBE e ao PNBC (Antunes & Barros, 2018) permitiria uma compreensão ainda maior sobre as tensões entre as lógicas de ação para o trabalho educacional existentes entre as iniciativas inscritas na escola e as inscritas na comunidade. Permitiria uma elucidação sobre como se poderia trabalhar mais a ligação entre ambos os contextos educacionais e as ideologias subjacentes a projetos de inclusão baseados na escola e na comunidade. Este texto discutiu preliminarmente algumas das metodologias promovidas em ambas as práticas estudadas com a intenção de apresentar evidências acerca das condições, processos, fatores e atores que contribuem, nas perspetivas dos sujeitos, para construir essas práticas socioeducativas e promover o sucesso escolar, procurando nesse exercício identificar e interpretar lógicas de ação assumidas pelos principais envolvidos e protagonistas.

É possível argumentar que grupos focais com encarregadas de educação, jovens e técnicos da prática S_CB trouxeram à tona uma identificação das ideias do comunitarismo em oposição a ideias mais afins a um individulismo liberal. O comunitarismo é uma filosofia que enfatiza a conexão entre o indivíduo e a comunidade. A filosofia do comunitarismo teve origem no século XX, mas o termo "comunitarismo" foi inventado em 1841, por John Goodwyn Barmby, um líder do movimento britânico de Chartist, que o usou em referir aos socialistas utópicos, e a outros idealistas, que faziam a apologia de estilos comunais da vida. No entanto, não foi até à década de 1980 que o termo "comunitarismo" ganhou proeminência através da associação com o trabalho de um pequeno grupo de filósofos políticos. A ideia central na filosofia comunitarista baseia-se na crença de que a identidade social e a personalidade de uma pessoa são largamente moldadas pelas relações comunitárias, com um menor grau de desenvolvimento a ser colocado no individualismo. Embora a comunidade possa ser uma família, o comunitarismo é compreendido geralmente, no sentido mais alargado, filosófico, como uma coleção das interações, entre uma comunidade de pessoas em um lugar dado, ou entre uma comunidade que compartilhe de um interesse ou que compartilhem uma história.

O comunitarismo opõe geralmente o individualismo extremo e discorda das políticas extremas do *laissez faire* que negligenciam a estabilidade da comunidade total. Conforme evidências recolhidas nesta investigação sobre práticas socioeducativas inclusivas num dado município de Portugal, os valores comunitaristas salientados no âmbito do PNBC fundamentam-se em ideias de "socialidade" ou "comunidade" antes que em ideais de "autonomia" ou "individualidade". No entanto, o que conta como comunitarismo é muito contestado no campo da teoria política (Mulhall & Swift, 1992). Diferentes comunitaristas têm visões díspares sobre como a comunidade se constitui. Miller (1999), por exemplo, diferenciou três versões do comunitarismo: um sistema igualitário ou comunitarismo defendido pelos socialistas e social-democratas; um comunitarismo autoritário adotado pelos conservadores e um comunitarismo do centro, uma versão liberal do comunitarismo sustentada por liberais na política.

O termo “comunitarismo” tem sido usado principalmente em dois sentidos. O *comunitarismo filosófico* considera o liberalismo clássico como ontologicamente e epistemologicamente incoerente, e se opõe a esses fundamentos. Ao contrário do liberalismo clássico, que constrói comunidades como originários dos atos voluntários de indivíduos pré-comunitários, enfatiza o papel da comunidade na definição e formação de indivíduos. Os adeptos do comunitarismo acreditam que o valor da comunidade não é reconhecido suficientemente em teorias liberais da justiça. O *comunitarismo ideológico* caracteriza-se como uma ideologia centrista radical com relação às questões económicas e centrismo sobre questões sociais. Este uso do termo “comunitarismo” tem sido capitalizado pelo movimento comunitarista responsivo de Amitai Etzioni e outros filósofos. A principal tese comunitarista de Etzioni (1995; 1998) é que as aspirações individuais devem ser protegidas e cultivadas em esforços comunitários. Etzioni cunhou assim o movimento comunitarista para refletir sobre a importância do papel que o indivíduo tem dentro da comunidade.

Como nota final em aberto para mais aprofundamento, há a assinalar que o que se percebe de comunitarismo que transpirou nos depoimentos de encarregadas de educação no nosso estudo de duas unidades de observação do mesmo município – a prática S_CB (PNBC) e a prática S_SB (PNSC) –, aproxima-se de uma versão liberal do comunitarismo. Os familiares de alunos sugerem, como ponto de partida, que a escola se humanize, que se torne mais receptiva aos alunos enquanto pessoas que precisam sentir-se aceites pela instituição para superar o desafeto escolar, sentirem-se incluídas e construírem projetos satisfatórios de vida.

REFERÊNCIAS

Antunes, F., & Barros, R. (2018). Janus in governance. Interpellations around an educational policy of community intervention in Portugal, *Education Policy Analysis Archives*. [forthcoming].

D'Acosta B., & Ángel, M. (2016). Comunidades de aprendizaje como modelo de atención a la diversidad. In *Libro de actas CIMIE16 de AMIE*, http://amieedu.org/actascimie16/.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Grootad W., & Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout, *Educational Research Review*, *10*, 13-28.

Ekstrom, R. (1972). Barriers to Women's Participação in Post-Secondary Education. *ETS Research Bulletin Series, 2*, i-84. doi:10.1002/j.2333-8504.1972.tb00821.x

Etzioni, A. (1998). *The essential communitarian reader*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.

Etzioni, A. (1995). *New communitarian thinking: persons, virtues, institutions, and communities*. Charlottesville: University Press of Virginia.

Lynch, K., & O'Riordan, C. (1998). Inequality in Higher Education: a study of class barriers, *British Journal of Sociology of Education*, *19*(4). 445-478, DOI: 10.1080/0142569980190401.

Miller, D. (1999). Communitarianism: Left, right and centre. In S. Avineri & A. de-Shalit (Eds.) (1992), *Liberalism and its Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Morgan, J. (1996). A Defence of Autonomy as an Education Ideal. *Journal of Philosophy of Education*, *30*(2), 239-251.

Mulhal, S. & Adam Swift (1992). *Liberals & Communitarians*. Oxford UK: Blackwell.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F., & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *6*(13), 129-142.

26. RUMOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTUGAL E NO BRASIL

P04.4. EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: ENTRE PLANEJAMENTOS E SOLICITAÇÕES

Paulo Gomes Lima[1]

UFSCar-Sorocaba/SP (BRASIL), paulolima@ufscar.br

Resumo

O propósito desse estudo é discutir as relações entre o planejado (metas e estratégias) à luz dos Planos Nacionais de Educação do Brasil (PNE 2001-2010; 2014-2024), as solicitações e as necessidadades da sociedade, tendo como eixo transversal a democratização do acesso e a universalização de educação para todos, a partir da agenda das políticas públicas para a educação. O estudo foi conduzido por uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, utilizando como fontes alguns referenciais da literatura especializada (Dias Sobrinho, 2012; Dourado, 2011; Frigotto, 2007; Lima, 2009, 2010, 2013; Sant'Anna, 1995; Teixeira, 2002), bem como base documental pertinente aos dois Planos Nacionais de Educação do Brasil (Brasil, 2001, 2014), além de dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (2018) em datas que cobrem os balanços dos PNE. Ao fim do estudo observou-se um descompasso entre metas previstas, metas alcançadas (ainda que parcialmente, no caso do segundo PNE ainda em vigência) e a não cobertura ou observância das solicitações demandadas pelos cidadãos brasileiros. Nas palavras de Dias Sobrinho (2012), "Uma sociedade que não consegue, ou não quer, estender os benefícios da escolarização de boa qualidade para todos, além de estar condenada ao empobrecimento crescente no sistema mundial de alta competitividade, é também uma sociedade perversa". É necessário, portanto, outra lógica centrada na democratização e validação do direito social da educação sem contingências e desvios.

Palavras-chave: educação brasileira, políticas públicas de educação, Planos Nacionais de Educação (PNE).

Abstract

The purpose of this study is to discuss the relationships between the planned (goals and strategies) according of the National Education Plans of Brazil (PNE 2001-2010, 2014-2024) as well as the demands and needs of society, access and universalization of education for all, from the agenda of public policies for education. The study was conducted by a qualitative exploratory approach, using as sources some references in the specialized literature (Frigotto, 2007; Dias Sobrinho, 2012; Teixeira, 2002; Sant'Anna, 1995; 2013; Dourado, 2011; Lima, 2009, 2010, 2013), as well as a documentary basis pertinent to the two National Education Plans of Brazil (Brazil, 2001, 2014) from the INEP – National Institute of Pedagogical Studies Anísio Teixeira (2018) at dates covering PNE balance sheets. At the end of the study, there was a mismatch between planned goals, goals achieved (although partially, in the case of the second PNE still in force) and the non-coverage or compliance of the requests demanded by Brazilian citizens. In the words of Dias Sobrinho (2012), "A society that can not or does not want to extend the benefits of good quality schooling for all, besides being doomed to the growing impoverishment in the world system of high competitiveness, is also a perverse society ". It is necessary, therefore, another logic centered on the democratization and validation of the social right of education without contingencies and deviations.

Keywords: brazilian education, public education policies, National Education Plans (PNE).

[1] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba-SP/Brasil.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que as "*politics*" são fundamentais para a composição de um planejamento de políticas públicas, sem no entanto se confundir com o seu processual de desenvolvimento, ou seja, enquanto nível de discussão nas distintas arenas, as "*politics"* antecedem as "*public policies",* caracterizando-se como espaço de poder onde distintos interesses e valores estão em recorrência. Nesse sentido, o discurso com maior apoio e influências na perspectiva dos demais atores, constitui-se, de forma negociada, pauta para uma possível agenda ou encaminhamento de negociações. As "*policies"*, por sua vez, podem ser caracterizadas como as atividades desenvolvidas pelo governo de um país ou de instâncias subnacionais no planejamento e desenvolvimento de suas agendas que constituem as políticas públicas ou "*public policies"*.

As políticas públicas correspondem, portanto, aos valores e decisões priorizadas pelo governo, considerando o âmbito do processo da política. O seu desenvolvimento dar-se-à por meio do ciclo de políticas caracterizado pela a) formação de uma agenda (decisões sobre quais algumas pautas terão prioridade e que constituem-se efetivamente em problemas políticos e não um "estado de coisas"), b) formulação da política/seu texto (elaboração das diretrizes, fundamentos, finalidades, definição de instrumentos e alternativas para o processo posterior da política pública), c) implementação (âmbito em que a política é colocada em prática, conforme a sua finalidade, ou seja, trata-se de uma intervenção na realidade que foi caracterizada como problema político e que através de ações concretas é trabalhada) e d) a avaliação da política (se atingiu ou não a finalidade à qual se destinava, se o seu desenho conseguiu reunir métricas centradas na eficiência, eficácia e efetividade). As políticas públicas devem ser planejadas conforme o setor, suas demandas e prioridades eleitas. A educação, por exemplo, se encaixa nas políticas públicas de corte social. O planejamento educacional, por meio das políticas públicas, conforme Sant'Anna (1995, p. 16) tem como pressupostos básicos: a) o delineamento da educação no país, evidenciando o valor da pessoa e da escola na sociedade; e b) a aplicação da análise – sistemática e racional – ao processo e desenvolvimento da educação, buscando torná-lo mais eficiente e passível de responder com maior precisão às necessidades e objetivos da sociedade

O planejamento das políticas públicas no Brasil, no entanto, desde os anos de 1930 tem sido desenvolvido por meio dos interesses econômicos hegemônicos locais e articulados aos globais, considerando-se o processo do desenvolvimento industrial/comercial como eixos centrais e as políticas sociais como instrumentos de contrapartida, quando necessário aos acordos bi ou multilaterais. Ora, considerando-se a perspetiva de Sant'Anna (1995) acima, observa-se que a lógica na realidade brasileira está invertida, inclusive para os tempos contemporâneos, mas não somente na realidade brasileira, visto que a mesma lógica incide sobre os países capitalistas avançados ou economicamente dependentes ou ainda com economias instáveis. É claro que a diferença está no grau de prioridade e investimento de recursos para o desenvolvimento de um planejamento que efetive as mudanças que se desejam. No entanto, quando entendemos que a lógica do capitalismo pode influenciar as direções das políticas públicas da educação dos países em desenvolvimento[2], não é tão simples dizer que isso acontece em todos os lugares e tempos com a mesma força e intencionalidade. Ou seja, o que marca fortemente sua expressão é o movimento da divisão internacional do trabalho e das determinações do mercado, tendo como veículos as agências multilaterais de financiamento e assistencialismo, o que leva ao delineamento da nova tipologia de "Homem necessário" e que deveria ser formado pela internalização de seus ideários (Lima, 2009).

O desenho do planejamento educacional do Brasil, atravessando o plano das políticas e das políticas públicas em particular, está imerso na lógica acima exposta, mais proximamente exemplificado pelos Planos Nacionais de Educação (2001-2010; 2014-2024), objeto de estudo desse trabalho, onde se desenvolveram agendas, metas e estratégias para a oferta, condições de permanência, expansão e sucesso escolar, sem no entanto se observar as condições concretas para a sua efetivação, os enfrentamentos recorrentes nas arenas políticas e a necessidade de intercorrência com os cidadãos, visto ser a gestão democrática um princípio transversal que todos os *policy makers* brasileiros, educadores e comunidade deveriam observar.

[2] Como observamos em Lima (2009), a orientação da divisão internacional do trabalho pela imposição e determinação do imaginário social, estabelece os papéis definidos entre países desenvolvidos e em desenvolvimento mediante uma racionalidade instrumental que convoca à responsabilização solidária: empenho e inserção de políticas inclusivas, erradicação da pobreza e, para isso, forte ênfase na educação, centrada nos mesmos indicadores do mercado: eficiência, eficácia e produtividade, objetos muitas vezes intangíveis à lógica do atendimento universalizado das políticas sociais universalizadoras.

2. I PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010): BALANÇO E DISCUSSÕES

Não foram poucas as políticas públicas para a educação elaboradas para a realidade brasileira entre a última década do século XX e a primeira do século XXI, mediante a orientação democrática enfatizada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que culminaram na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9394/1996 (Brasil, 1996), e no desdobramento de emendas constitucionais que trataram da ampliação da escolaridade no Brasil (n.ºs 53/2006 e 59/2009), seguidas da determinação constitucional quanto à elaboração de Planos Nacionais de Educação que garantiriam a continuidade de políticas regulatórias orientadas para o asseguramento de grandes metas e estratégias em relação à qualidade de educação, à cobertura de oferta e à ampliação do direito para toda a educação básica brasileira.

Entretanto, o balanço resultante do conjunto de políticas educacionais não se mostrou suficientemente satisfatório a partir do primeiro Plano Nacional de Educação (I PNE) previsto para o período de 2001 a 2010 mostrando que, se por um lado houve a quase universalização do ensino fundamental de nove anos no final da primeira década do século XXI, por outro lado, somente cerca de um terço de 29 milhões de pessoas foi atingido pela Educação de Jovens e Adultos, de um total de 50% esperado pelo Plano. A repetência, o abandono e a erradicação do analfabetismo não foram satisfatoriamente trabalhados em nível de investimentos e ações concretas, ao ponto de não haver mudanças substanciais em sua diminuição percentual, visto o acentuado histórico de desigualdade social no Brasil (Lima, 2013). A figura 1 explicita tal realidade e traz ao debate uma questão central: o que deu errado? Porque entre o planejado e o alcançado há um enorme fosso, visto não serem atingidas as metas desenhadas para o período? E nesse contexto, quais foram as prioridades do Estado brasileiro, que poderiam explicar tal descompasso? Tais questões serão contempladas ao longo desse trabalho.

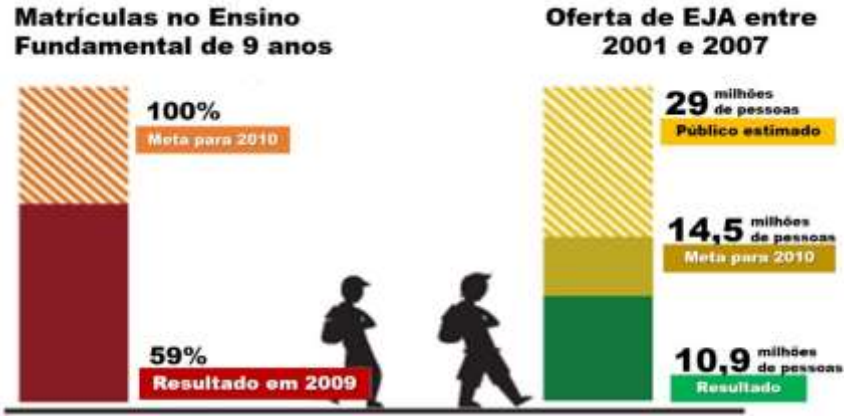


Figura 1. PNE (2001-2010): o projetado e o alcançado – Ensino Fundamental e EJA
Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP (2010, in Moço, 2010)

A educação infantil, que deveria atingir 50% das crianças brasileiras em idade de creche no período previsto pelo PNE, atingira somente 17,1% e a educação pré-escolar que tinha meta de 80% ficou abaixo do esperado (77,6%), como pode ser acompanhado na figura 2.

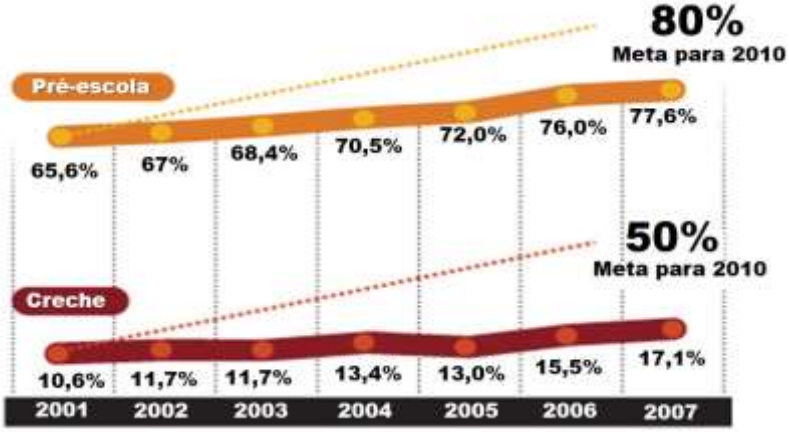


Figura 2. Acesso à Educação Infantil

Fonte: Relatório "O Direito de Aprender" (UNICEF, 2009, in Moço, 2010)

O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa (2012) registraram que não houve crescimento da taxa de pessoas consideradas plenamente alfabetizadas no Brasil, ou seja, se por um lado, 12% foi o índice que representou a queda dos analfabetos funcionais (analfabetismo e alfabetismo rudimentar), por outro lado, 13% foi o índice que registrou o aumento no percentual de pessoas pertencentes ao nível de alfabetismo básico[3]. Para se entender a terminologia adotada pelo instituto, cumpre especificar como se caracteriza o analfabetismo, alfabetismo rudimentar, básico e pleno (Tabela 1).

Tabela 1. Escala de proficiência

ANALFABETISMO	**Inclui quem não realiza tarefa simples, como a leitura de palavras e frases, ainda que leia números familiares, como os de telefone e preços.**
ALFABETISMO RUDIMENTAR	Diz respeito a quem localiza informações explícitas em textos curtos, lê e escreve números e sabe usar o dinheiro para pequenos pagamentos.
ALFABETISMO BÁSICO	Reúne os que leem e compreendem textos de média extensão e número na casa dos milhões e resolvem problemas com operações simples.
ALFABETISMO PLENO	Agrupa quem interpreta textos, compara e avalia informações, distingue fato de opinião e resolve problemas com porcentuais e cálculos de área.

Fonte: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa (2012)

A preocupação com a economia nacional e a lógica neodesenvolvimentista[4] da primeira década do século XXI, entre o atendimento aos apelos do mercado e as políticas de proteção social, certamente foram fatores determinantes para não se alcançar as metas previstas para a educação. Aqui não serão tratadas todas as modalidades e níveis da educação brasileira, visto o recorte do trabalho. Vale dizer, no entanto, que em nível do I PNE, o anúncio sobre o planejado fora muito preconizado como caminho para reverter a trajetória histórica de indíces negativos e alarmantes da educação nacional. Apesar disso, a denúncia do jogo político é uma outra fase que se sobrepõe, atestanto que outras prioridades tomaram espaço. Logo, a sistemática de um projeto com maior clareza, com dados mais realistas, não fora contemplado, ainda que, em meio ao processo do I PNE, por conta de um Plano de Contingência do governo de Luis Inácio Lula da Silva (Plano de Desenvolvimento da Educação), medidas de políticas sociais tivessem tentado minorar o quadro (por meio de decretos da Presidência), tal esforço seria somente atenuado, fechando-se a década com números aquém de uma transformação educacional próxima do desejável[5].

O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) apresentado pelo governo Lula à sociedade brasileira, passou a vigorar a partir de 28 de janeiro de 2007. O PDE como uma fração do PAC fora caracterizado pelo próprio presidente Lula como "Uma revolução na educação brasileira", que, a seu ver, deveria responder a lacunas históricas até então não contempladas de forma parcial ou em sua totalidade. Esse primeiro delineamento previa a articulação da

[3]No *site* do governo brasileiro é expresso que a taxa de analfabetismo caiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010, conforme dados do IBGE, mas não se faz distinção entre as categorias conforme escala de proficiência na Tabela 1.

[4]Para Sampaio Jr. (2012, p. 683), o "[...] neodesenvolvimentismo só pode fantasiar sobre a possibilidade de um desenvolvimento capitalista nacional porque ignora os encadeamentos necessários entre concentração e centralização dos capitais, dominância absoluta do capital financeiro sobre o processo de acumulação, lógica de império que preside a ação das potências imperialistas (Estados Unidos à frente), total subordinação da ordem econômica mundial aos imperativos do capital financeiro, incontrolabilidade do capital, crise terminal do keynesianismo e tendência à reversão neocolonial nos países que fazem parte da periferia da economia mundial."

[5] Saviani (2009) advertiu que o PNE(2001-2010) previa no artigo 3.º que avaliações periódicas do alcance de suas ações deveriam ser realizadas, assim no quarto ano de vigência que se situaria em 2004 isto deveria acontecer, a fim de se corrigirem as deficiências e distorções, mas de fato o dispositivo legal não foi observado. Somente quando estava a menos de quatro anos para ser finalizado o período de duração do referido PNE foi anunciado o PDE. Diga-se de passagem, essa organização desse plano via decretos, contou com a substancial participação da iniciativa privada.

sociedade civil e os entes federados para, estrategicamente, promover a oferta de educação para todos e de qualidade. Isso se faria mediante parcerias e controle dos índices registrados quanto ao aproveitamento discente (IDEB) e a verificação sazonal por avaliações externas, como por exemplo, SAEB, Prova Brasil, ENEM. Quanto à educação superior, as palavras expansão e democratização seriam os norteadores no contexto das razões do PDE, considerando os seguintes princípios: a) expansão da oferta de vagas; b) garantia de qualidade; c) promoção de inclusão social pela educação; d) ordenação territorial; e e) desenvolvimento econômico e social (Brasil, 2012).

Sem dúvida alguma o estabelecimento de políticas para o desenvolvimento da democratização da educação no país é urgente e decisivo para romper com a educação de elite historicamente enraizada. No entanto, o PDE, como uma interface das políticas educacionais, segundo Saviani (2009), pode ser caracterizado muito mais como um "programa de metas" do que como um plano propriamente dito, dadas as tentativas pontualizadas para se alcançar algumas metas em determinado tempo (2017), visando a duplicação de vagas no ensino superior, ficando aquém da proposta do PNE (2001-2010) que, pelo menos, previa um número total de vagas para 30% dos jovens entre 18 e 24 anos (e mesmo assim não alcançou o alvo para a década), portanto, um alvo que em tese deveria ser tangível. Para atingir as metas do PDE três instrumentos foram considerados como determinantes: a) Reestruturação e expansão das universidades: REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil); b) Democratização do acesso: PROUNI (Programa Universidade para Todos), reformulação do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior); e c) Avaliação e regulação: SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), via ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes).

Embora o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (2001-2010) estivesse em curso, como se explicaria a elaboração do PDE e seu estabelecimento de ações via decretos governamentais, considerando a observação de Saviani (2009), quanto a ser este antes um "programa de metas", em vez de um plano de educação? Por que ocorreu a proposição naquele momento histórico e não aquando da conclusão do PNE que estava em curso, quando aí sim, se justificaria a construção do próximo PNE (2011-2020)?

Ramos (2007) observa que na elaboração e processo de implementação do PDE não houve uma participação direta com muitos movimentos representativos, dentre os quais a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a Associação Nacional Pela Formação de Professores (ANFOPE). O âmbito que poderia ser compreendido como avanço no conjunto do PDE quanto à educação básica foi a instituição do IDEB, o "Provinha Brasil" e o Piso Salarial do Magistério. Os dois primeiros por considerarem a relação do rendimento do aluno com os fluxos de evasão, repetência e esforços para os aspectos qualitativos e o terceiro, como meta que prometia "melhorar" o investimento na dignidade do professor pelo reconhecimento de seu papel social. De inclinação neodesenvolvimentista, o governo de então assume continuar a conferir ao Estado a dimensão de "Estado Avaliador", como no governo anterior, mas agora com métricas mais próximas ao mercado internacional[6], ainda que em discurso interno, a intencionalidade anunciada fosse outra. O discurso e ações economicistas e a ênfase sobre o pedagógico como resolutor de questões estruturais inviabilizaram um olhar e planejamentos mais acurados para se atingir até mesmo as metas do PDE e ainda, ficando ainda mais distante do PNE de então.

Ora, se há a defesa de democratização da educação e sua proporcional expansão em todos os níveis, haveria que se buscar a instituição de fóruns representativos em que todas as vozes pudessem expressar a sua contribuição social e inferências que orientariam as conquistas sociais. Entretanto, o PDE se constituiria como instrumento fragmentário e fragmentado das correções que se desejava, não havendo precisão e previsão de investimentos específicos do PIB em educação frente aos desafios que se faziam naquele momento. Havia o reconhecimento de que pensar num percentual para a educação via PIB era necessário, mas nada que ultrapassasse a casa dos 5% naquele momento. Não somente a boa vontade, como aponta

[6] É oportuna a discussão de Almeida, Schneider e Vazquez (2016, p. 11) ao afirmarem que o Estado-Avaliador "[...] constitui um dos mais expressivos dispositivos disseminados em larga escala pelos organismos internacionais como parte importante das novas formas de regulação pelas quais deve operar a reforma gerencial dos Estados Nacionais. Por meio da implantação de sistemas de indicadores nacionais e internacionais de responsabilização e prestação de contas (*accountability*), desenvolvidos em perspectiva comparada, o Estado-avaliador passa a controlar a gestão dos sistemas de ensino, o funcionamento das escolas e o trabalho dos professores orientando o delineamento e certas prioridades e certos padrões de qualidade."

Saviani (2009), seria suficiente para se alcançar a educação de qualidade que a sociedade brasileira necessitava, uma vez que os recursos financeiros significativos para dar condução ao PDE (distintos dos 3,5% do PIB que até aquele momento era aplicado) não dariam conta de cobertura da educação como um todo. Se falava sobre a projeção de 5% em 2007, o que Saviani destacava era que desde 1997 ele chamara a atenção para o percentual de 8% como necessário.

Por fim, os objetivos centrais expressos pelo PNE (2001-2010) não atingiram as metas previstas na conjuntura de um novo governo que se instalara. Tais objetivos eram centrados em 4 eixos: a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e d) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001). O nível de escolaridade, embora tenha tido relativo crescimento quantitativo, não fora atingido pelo correspondente nível de proficiência dos alunos no período. A qualidade da educação brasileira não avançou quanto ao nível de proficiência na língua portuguesa e matemática e as desigualdades sociais e regionais continuaram as mesmas. Entretanto, o nível de pobreza absoluta diminuiu, mascarando o descompasso com a realidade socioeconômica da população, aumentando os rincões da pobreza relativa. E, finalmente, embora houvesse maior espaço para se pensar a gestão democrática por meio de canais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), sendo o Projeto Político Pedagógico um deles, falhou-se em se estabelecer um trabalho de base para se pensar a escola, para entender que se deveria delinear as metas no e pelo coletivo. escola brasileira, regida pelo princípio de um Estado Democrático de Direito, predominantemente é autocrática com espaços relativos de participação social. Há que se avançar na ampliação, discussão e encaminhamentos nessa diretriz. Todas as iniciativas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, em qualquer nível de proposição, devem ser mediadas pela indagação de sua validade frente à realidade social, econômica e política do país; sobre a direção que se pretende dar à escola e o grau de anuência ou não dos atores sociais em tal leitura; e sobre a comunicação entre a escola, as redes de ensino e as solicitações da sala de aula, tendo em vista a diversidade socioeconômica que em meio ao discurso da democratização e qualidade educacional ainda admite uma escola dualista (Lima, 2010).

3. II PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): PERSPECTIVAS E DISCUSSÕES

Não tendo o I PNE (2001-2010) atingido as metas previstas, foi criticado tenazmente pelo governo de Lula e Dilma Rousseff, visto sua estrutura estar centrada no tripé “diagnóstico-diretrizes-metas”. No ano de 2010, ocorre a convocação de inúmeros representantes da sociedade dentre palestrantes, mídia, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura para a Conferência, com o título “CONAE 2010 – construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”. Dessa Conferência resultou um documento de 168 páginas com a planificação do PNE (2011-2020) e a previsão de desenvolvimento de um Fórum Nacional de Educação para discutir e encaminhar as grandes temáticas educacionais no Brasil. Em dezembro de 2010, a Presidenta Dilma Roussef encaminhou o Projeto de Lei que aprovava o Plano Nacional de Educação para o período de 2011 a 2020, tendo como modificação, dentre outros, a proposição de que o II PNE deveria ser mais objetivo, com a definição de 20 metas e de estratégias que correspondendessem ao alcance das mesmas. Entretanto, não fora aprovado de imediato, visto estarem ausentes elementos relevantes na construção de um planejamento nacional, precisamente a não reportação ao “diagnóstico” da realidade educacional brasileira. Isso levou alguns parlamentares e segmentos da sociedade a iniciarem debates, discussões e novas solicitações quanto ao escopo do educação desejada para o Brasil. Feitos os levantamentos sobre o “diagnóstico” da realidade brasileira, a tramitação do projeto que recebeu o n.º 8.035/2010 teve continuidade.

Somente quatro anos depois, por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, o II Plano Nacional de Educação (2014-2024)[7], composto por 20 metas e 254 estratégias, foi

[7] Destaca-se que os objetivos do II PNE, assim como o I, afina-se com as diretrizes estabelecidas por organizações e eventos multilaterais, das quais o Brasil é signatário, como por exemplo a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), compromissos educacionais no Fórum Mundial de Educação para Todos (2000): o Compromisso de Dakar,

aprovado sem vetos, trazendo como proposição pela primeira vez a previsão de investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação, até ao final da década. A métrica para mensurar os resultados do PNE deveria estar ao encargo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Segundo o art.5º da Lei do II PNE, a cada dois anos, durante o decênio do PNE, seriam publicados estudos de aferição da evolução do cumprimento das metas estabelecidas (Brasil, 2014, p. 1). Além da previsão oficial do acompanhamento das metas do PNE, o Movimento Todos pela Educação[8], disponibiliza uma ferramenta de controle social denominada de "Observatório do PNE", prevendo o acesso a informação sobre o *status* das metas do PNE, a qualquer tempo e servindo de indicadores para todos os entes federados e gestores. As metas são as que constam do quadro 1 (Brasil, 2014).

Quadro 1- Metas do II Plano Nacional de Educação

1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até ao final da vigência deste PNE.
2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até ao último ano de vigência deste PNE.
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até ao final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º (terceiro) ano do ensino fundamental.
6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB.
8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
11	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

objetivos assumidos no encontro Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2000.

[8] Apoiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), esse movimento é composto por 24 organizações: Associação de Jornalistas de Educação - Jeduca, Associação Nova Escola, Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO e UNICEF.

12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art..º 61.º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até ao final do 6.º ano de vigência deste PNE.
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art.º 206.º da Constituição Federal.
19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5.º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: Brasil (2014)

Ainda que o II PNE se tenha constituído de maneira mais democrática que o primeiro (Dourado, 2011), ao se observar as 20 metas estabelecidas, nota-se um descompasso entre a previsão e o seu alcance. Por exemplo (ver meta 1), ainda que 91,7% das crianças de 4 e 5 anos estejam matriculadas na pré-escola, para a faixa etária de 0 a 3 anos, o percentual é de 32,7%, tomando o ano de 2017 como referência; portanto, no final da década a meta para essa faixa etária não será atingida.

A porcentagem prevista de jovens de 15 a 17 anos na escola (meta 3 – 100% até 2016), ainda não foi atingida, sendo este valor hoje cerca de 84,3%. Também se projeta para 2024 uma meta de 85% dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio, estando esse valor ainda muito distante, visto que atualmente regista-se 62,7%.

Tomando-se a meta 5 para efeitos de observação, vê-se que o alcance da meta para o decênio está muito comprometida, visto que a aprendizagem adequada em leitura beira os 45,3% de 100% esperados; em relação à escrita o valor é de 66% e relativamente à aprendizagem adequada em matemática é de 45,5%. Em relação à meta 7, tanto no ensino fundamental do 6.º ao 9.º ano, quanto no Ensino Médio as porcentagens estão abaixo do previsto.

A elevação da taxa de escolaridade no Brasil ainda precisa de maiores cuidados, visto que se prevê que os brasileiros alcancem 12 anos de estudos, mas o índice em 2017 é de 9,1 anos.

Nota-se que simplesmente o registro da quantidade de anos pode não representar o grau de aproveitamento ou proficiência desses estudantes.

Concernente à meta 15, conforme dados recentes do INEP (Brasil, 2018), cerca de 55,6% tem formação adequada em sua área de formação, o que requererá um esforço na qualidade e quantidade de pessoas altamente qualificadas para trabalharem nas escolas de Educação Básica.

O que tudo isso nos indica? Certamente que o planejamento deve ser acompanhado de ações concretas e amplo debate com a população e seus representantes. Não basta planejar, não basta criticar os planos de governos anteriores se a história que se faz não avança, não compreende as solicitações da população e ainda se privilegiam as intencionalidades dos governos e não do Estado. Especificamente ao olhar para o II PNE, o delineamento do plano percorreu instâncias consistentes de dimensão democrática, mas faltaram e ainda estão faltando condições e articulações suficientes para se efetivar ações concretas e suficiente governabilidade para o estabelecimento da educação desejada.

Dias Sobrinho (2012) observa que uma educação democrática e universalizada requer muito mais do que reconhecimento do direito ao direito, ou seja, reúne quantidade e qualidade como extensão material para todos. A ideia de povo como unidade requererá também a modificação das orientações dos discursos políticos para educação, ao ponto de ao invés de se falar em educação inclusiva, se vivencie a educação não excludente e ao invés de se destacar a porcentagem de vagas para determinada fração social, haja a oferta como direito e conquista para todos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a necessidade de se pensar a educação em sua totalidade quer num percurso formativo via educação básica ou em universidades e cursos de educação superior tradicionais, quer em nível técnico e tecnológico, não é algo novo. Se se faz muito bem essa discussão em âmbito nacional, não se deve num país que se pronuncia democrático condicionar a oferta de cursos à indução de uma amostragem da classe trabalhadora com o discurso de atendimento em suficiência às solicitações sociais. A isto, Frigotto (2007) chamou de políticas focais. Com isso se mantém a desigualdade como produto e condição do projeto dominante da sociedade brasileira e as mudanças estruturais necessárias são colocadas à margem de quaisquer discussões e a culpabilidade da não inserção no quadro das oportunidades sociais recai sobre a responsabilização da criança, do jovem e adulto que não buscaram o seu lugar ao sol.

O que ocorre é que, no Brasil, quanto à sua natureza as políticas públicas podem ser caracterizadas como conjunturais ou emergenciais (objetivam amainar uma situação temporária, imediata), quanto à abrangência dos possíveis benefícios são segmentais (voltadas para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero, etc.) e fragmentadas (destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento). Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários ou ao seu papel nas relações sociais são mais distributivas (visam distribuir benefícios individuais), costumam ser mais instrumentalizadas pelo clientelismo do que redistributivas (visam redistribuir recursos entre os grupos sociais: buscando certa equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos) e ainda são regulatórias, isto é, visam definir regras e procedimentos que regulem comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade e não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo (Teixeira, 2002).

Para que as políticas públicas de educação pudessem de fato corresponder às solicitações por universalização e democratização, deveriam ser, quanto à sua natureza ou grau de intervenção, estruturais, possibilitando condições igualitárias das oportunidades sociais disponíveis para todos os estudantes, ao mesmo tempo que universais e regulatórias, garantindo-se a educação como prioridade, portanto, não excludente em sua finalidade. Ora, na organização social que tem o capital como sustentação, isso dificilmente ocorrerá, daí ser o mais comum manter-se a estrutura sistêmica e favorecer a inclusão percentualizada como plataforma de atendimento representativo, o que por si não modifica em nada a hegemonia do capital. É a luta pela ampliação dos espaços que poderá favorecer algumas conquistas na educação brasileira a partir da realidade que temos. É óbvio que boas intenções não são suficentes se o grau de políticas de proteção social não for observado, visto as desiguldades sociais em grande escala no panorama brasileiro.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. L. P., Schneider, M. P., & Vazquez, J. M. (2016). In M. L. P. Almeida *et al.* (Orgs.). *Estado, políticas públicas e educação.* Campinas, SP: Mercado das Letras.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Consultado em março, 2017, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394*. Consultado em junho, 2018, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.

Brasil (2001). *Plano Nacional de Educação 2001-2010* [recurso eletrônico]: Lei n.º 010172, de 9 de janeiro. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Consultado em maio, 2018 em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf.

Brasil (2006). Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro. Dá nova redação aos art. 7.º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art.º 60 do Ato de Disposições Constitucionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez de 2006. Consultado em maio, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm.

Brasil (2009). Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro. Acrescenta § 3.º ao art.º 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir [...], dá nova redação aos incisos I e VII do art.º 208, [..], e dá nova redação ao § 4ºº do art.º 211 e ao § 3ºº do art.º 212 e ao caput do art.º 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 11 de novembro de 2009. Consultado em maio, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.

Brasil (2010). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinópse Estatística da Educação Básica. – Brasília, DF: Inep. Consultado em maio, 2018, em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/2010/sinopses_estatisticas_ed_basica/sinopse_educacao_basica_2010_03072017.zip.

Brasil (2011). Economia e Emprego. *Governo do Brasil. Censo 2010: cai taxa de analfabetismo no País.* Consultado em maio, 2018, em http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais.

Brasil (2012). Ministério da Educação. *Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação.* Consultado em maio, 2018, em http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf.

Brasil (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.005, de 25 de junho. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Consultado em maio, 2018 em http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf.

Brasil (2018). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2.º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. – Brasília, DF: Inep. Consultado em maio, 2018, em http://inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17&download=true.

Dias Sobrinho, J. (2012). Educação superior: bem público, equidade e democratização. In *Seminário Tendências da Educação Superior no Brasil,* Sorocaba, SP. Sorocaba: Uniso; Ufscar.

Dourado, L. F. (2011). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.* Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica.

Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade, 28*(100), 1129-1152. Consultado em http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf.

Instituto Paulo Montenegro & Ação Educativa (2012). *Evolução do alfabetismo funcional na última década.* Consultado em janeiro, 2013, em https://www.geledes.org.br/instituto-paulo-montenegro-e-acao-educativa-mostram-evolucao-do-alfabetismo-funcional-na-ultima-decada/.

Lima, P.G. (2009). *Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos*. Relatório de Pesquisa (Pós-doutorado em Educação. Campinas/SP: FE/UNICAMP. Consultado em setembro, 2018, em http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251449/1/Lima_PauloGomes_D.pdf.

Lima, P.G. (2010). *Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola.* Dourados: Editora da UFGD. Consultado em setembro, 2018, em http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf.

Lima, P.G. (2013). Política e gestão da educação: recorrências da escola no Brasil. In *Anais do Congresso de Educação Básica – COEB.* Santa Catarina/SC: Prefeitura Municipal de Florianópolis – 06 a 08 de fevereiro. Consultado em agosto, 2018, em http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.35.13.3cef8b55aa1e8bc771652b70c75c1d20.pdf.

Moço, A. (2010). *Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010*. Publicado em Nova Escola de 01 de março. Consultado em outubro, 2018, em https://novaescola.org.br/conteudo/2901/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2001-2010.

Ramos, E. (2007). De que participação estamos falando?. In M. Graciano (Coord.), *O Plano de Desenvolvimento da Educação.* São Paulo: Ação Educativa.

Sant'anna, F.M. (1995). *Planejamento de ensino e avaliação.* Porto Alegre: Sagra.

Saviani, D. (2009). *PDE - Plano de Desenvolvimento da educação:* análise crítica da política do MEC. São Paulo: Autores Associados.

Teixeira, E. C. (2002). *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.* Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia. Consultado em julho, 2011, em http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf

27. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: SIGNIFICADOS E DESAFIOS PARA A GESTÃO CURRICULAR

P06.1. CONCEÇÕES DE CURRÍCULO EM QUE ASSENTAM AS OCEPE: O EXPLÍCITO E O IMPLÍCITO

Francisco Sousa

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo da Universidade dos Açores – CICS.NOVA.UAc (PORTUGAL), francisco.jr.sousa@uac.pt

Resumo

Considerando que existem variadas conceções de currículo, importa refletir sobre o posicionamento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em relação às múltiplas possibilidades com que se confrontam os decisores curriculares quando têm de assumir opções em resposta a uma série de questões, tais como: quais são as componentes estruturantes do currículo? Quais delas assumem maior centralidade? Quem participa nas decisões curriculares? Até que ponto são mobilizados conceitos transversais a qualquer currículo ou invocadas especificidades contextuais? Para facilitar a sistematização das opções explícitas e a clarificação das implícitas, recorreu-se a uma análise do texto das próprias OCEPE e a uma entrevista com uma das autoras. Essa entrevista possibilitou também o conhecimento de alguns aspetos do processo de construção das OCEPE.

Palavras-chave: currículo, teoria curricular, educação pré-escolar, educação de infância.

Abstract

Considering the existence of various conceptions of curriculum, it is important to reflect on how OCEPE are positioned vis-à-vis multiple possibilities that might become available to curriculum decision-makers when they face key questions, such as: What are the structural components of the curriculum? Which ones are more relevant? Who participates in curricular decisions? To what extent can the curriculum be described by using concepts that apply to any context? In order to systematize the explicit options and clarify the implicit ones, an analysis of the text that presents OCEPE was carried out and an interview with one of the authors was conducted. The interview was also important for understanding how OCEPE were constructed.

Keywords: curriculum, curriculum theory, pre-school, early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

Em 2016 foi publicada a primeira revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em Portugal (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016a), 19 anos depois da primeira versão (Lopes da Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

São bastante óbvias, por um lado, algumas linhas de continuidade e, por outro lado, algumas diferenças entre as duas versões. Por exemplo, uma simples leitura dos índices revela que se mantiveram as mesmas três áreas de conteúdo, mas houve algumas alterações na organização interna das mesmas. Também é bastante óbvio que as OCEPE 2016 são muito mais explícitas que as OCEPE 1997 no que diz respeito à identificação de aprendizagens a promover. Basta folhear as duas publicações para detetar esta diferença.

Há, porém, outras diferenças significativas que já exigem a leitura atenta dos textos. Uma das mais interessantes diz respeito ao posicionamento das OCEPE em relação a uma questão central: o que é o currículo? As OCEPE 2016 respondem diretamente a esta questão, adotando uma definição segundo a qual o currículo se refere ao "conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças" (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016a, p. 106). A assunção desta noção de currículo contrasta com o discurso mais descomprometido que é veiculado por algumas passagens das OCEPE 1997, como a que se transcreve de seguida:

> As Orientações Curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos. (Lopes da Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 13)

Com o objetivo de compreender, com mais profundidade, qual a conceção de currículo em que assentam as OCEPE 2016, foi necessário realizar uma análise do texto em função de algumas questões: quais são as componentes estruturantes do currículo? Quais delas assumem maior centralidade? Quem participa nas decisões curriculares? Até que ponto são mobilizados conceitos transversais a qualquer currículo ou invocadas especificidades contextuais?

A referida análise do texto foi esclarecedora em relação a parte destas questões, ao pôr em evidência algumas características do documento que não se tornam percetíveis com uma simples leitura, mas não esclareceu todas as dúvidas suscitadas. Por isso, entrevistar uma das autoras das OCEPE 2016 foi fundamental para tornar explícitas algumas ideias subjacentes às opções curriculares assumidas. Essa entrevista também possibilitou o conhecimento de alguns aspetos do processo de elaboração das OCEPE 2016, especialmente no que diz respeito à ponderação de diferentes possibilidades de organização curricular, tendo em conta, por um lado, as tendências internacionais e, por outro lado, as especificidades do contexto português.

2. O CURRÍCULO E AS SUAS COMPONENTES ESTRUTURANTES

Em muitas das publicações produzidas no contexto dos Estudos Curriculares encontram-se inúmeras definições de currículo – umas mais afastadas e outras mais próximas daquela que é apresentada no texto das próprias OCEPE 2016. Em alguns casos, as definições identificam elementos formais que integram o currículo e, por essa via, sugerem formas de estruturação. Considerando a persistência com que alguns desses elementos são referidos no contexto da Teoria Curricular, Machado e Gonçalves (1991) afirmam: “Tomamos como assente que um currículo, projecto curricular ou programa, inclui objectivos, conteúdos, estratégias e avaliação”(p-165). Embora este pressuposto seja discutível, tem utilidade como referência na análise de qualquer documento curricular.

O conceito de currículo, por muito que abranja o não planeado – como acontece no contexto das OCEPE –, é indissociável das intenções de quem tem poder de decisão sobre ele. Quem toma decisões curriculares tem, necessariamente, intenções relativas às aprendizagens a realizar pelos alunos. Como afirmam Machado e Gonçalves (1991), é “indiscutível que a acção educativa e o ensino são acções intencionais e que, portanto, têm metas em vista e fins a que se destinam” (p. 168).

Apesar de nas OCEPE 2016 se assumir uma noção não restritiva de intencionalidade educativa, na medida em que esta é entendida como aquilo que permite aos educadores “dar sentido à sua ação” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016a, p. 13), também se assume uma muito maior explicitação de aprendizagens a promover, comparativamente às OCEPE 1997.

Essa explicitação é feita através de 66 enunciados, que se distribuem por domínios, subdomínios e componentes das três áreas de conteúdo consideradas – Formação Pessoal e Social, Linguagem e Comunicação, e Conhecimento do Mundo –, segundo a organização representada na Tabela 1.

Eis alguns exemplos de enunciados:

- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação (área de Formação Pessoal e Social);
- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações e regras (área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Física);
- Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais (área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística, subdomínio da Música);
- Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras (área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

Tabela 1. Organização das áreas de conteúdo nas OCEPE

Área	Domínio	Subdomínio	Componente	Aprendizagens a promover (n.º de enunciados)
Formação Pessoal e Social			Construção da identidade e da autoestima	2
			Independência e autonomia	2
			Consciência de si como aprendente	3
			Convivência democrática e cidadania	4
Expressão e Comunicação	Educação Física			3
	Educação Artística	Artes Visuais		3
		Jogo dramático/ teatro		3
		Música		4
		Dança		3
	Linguagem oral e abordagem à escrita		Comunicação oral	2
			Consciência linguística	3
			Funcionalidade da escrita e sua utilização em contexto	2
			Identificação de convenções de escrita	3
			Prazer e motivação por ler e escrever	3
	Matemática		Números e operações	2
			Organização e tratamento de dados	2
			Geometria e medida	6
			Interesse e curiosidade pela matemática	2
Conhecimento do Mundo			Introdução à metodologia científica	1
			Abordagem às ciências	10
			Mundo tecnológico e utilização das tecnologias	3

A forma como os enunciados estão redigidos suscita a seguinte questão:

1. As aprendizagens a promover correspondem ou não a objetivos educacionais?

Por outro lado, a tradição não prescritiva do currículo para a educação pré-escolar em Portugal – que se reflete nas OCEPE 1997 – suscita uma questão complementar:

2. Evita-se a designação "objetivos educacionais" porque o conceito de objetivo educacional não se adequa, de facto, às aprendizagens a promover na educação pré-escolar ou porque se pretende evitar interpretações distorcidas que essa designação poderia suscitar?

Perante estas questões, a entrevistada afirmou que a forma como são apresentadas, nas OCEPE 2016, as aprendizagens a promover representam "uma certa demarcação dos objetivos *behavioristas*, comportamentais" e que, nesse contexto, "nunca se desligam os resultados do processo". Esta ideia é reforçada noutra publicação das quatro autoras das OCEPE: "A indicação de aprendizagens a promover não corresponde a objetivos específicos a alcançar, mas a competências em construção, que orientam a ação do educador" (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016b, p. 12)

Além de assumir a rejeição de uma abordagem comportamentalista, a entrevistada referiu-se à rejeição de uma abordagem fechada em torno de normas de desenvolvimento. Por um lado, são aprendizagens em construção; não são objetivos específicos. Por outro lado, na perspetiva do desenvolvimento e aprendizagem, essa aquisição não é igual para todas as crianças.

Demarcamo-nos, assim, quer de uma perspetiva comportamentalista quer de uma perspetiva de desenvolvimento segundo a qual "isto corresponde a crianças de três anos, isto corresponde a crianças de quatro…". Na Língua e na Matemática, os estudos de emergência permitiriam a elaboração de uma listagem de progressos, mas nas Artes e na Formação Pessoal e Social não seria fácil o educador situar-se face a uma listagem desse tipo. Portanto, também para haver uma certa consistência global, não fomos por aí.

As OCEPE 2016 apresentam aprendizagens a promover de uma forma bem mais explícita e esquemática que as OCEPE 1997. Esta mudança tem sido justificada pela identificação, em trabalhos de investigação, de dificuldades dos educadores na "utilização do texto para apoiar a planificação" e na "identificação de aprendizagens a promover" (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016c, p. 21). A redação das OCEPE 1997 em texto contínuo acabou, portanto, por ser reconhecida pelas autoras como potencial obstáculo na sua apropriação por educadores. "De facto, as primeiras OCEPE tinham adotado uma redação em 'texto corrido' que, tornando-as menos parecidas com a forma esquemática de um programa, não parecia facilitar a sua concretização na prática" (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016c, p. 22). O documento em que são apresentadas as OCEPE 1997 até contém alguns elementos gráficos que se aproximam de um estilo mais esquemático: o destaque de alguns parágrafos com fundo cinzento e de alguns tópicos nas margens das páginas. Mas esses elementos não são usados para pôr em evidência aprendizagens a promover. A única passagem do texto que se aproxima da identificação explícita de aprendizagens cuja realização é desejável encontra-se na secção "Continuidade educativa". Nesse contexto, procura-se "enumerar algumas condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1.º ciclo com possibilidades de sucesso" (Lopes da Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 90). Entre essas condições incluem-se algumas aprendizagens relacionadas com a Leitura, a Escrita e a Matemática.

> A nível das aprendizagens supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e tomado consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, ou seja, que o que se diz se pode escrever e ler, mas que cada um destes códigos tem normas próprias. Também terão realizado aprendizagens básicas ao nível da matemática e adquirido as noções de espaço, tempo e quantidade que lhes permitam iniciar a escolaridade obrigatória. (Lopes da Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 91)

Além de explicitarem estas aprendizagens, as OCEPE 1997 referem, como condições favoráveis à transição das crianças para o 1.º ciclo do ensino básico, comportamentos relacionados com a integração no quotidiano do grupo, atitudes positivas face à escola, curiosidade e desejo de aprender.

Esta referência a aprendizagens desejáveis é, obviamente, ténue, em comparação com aquela que é feita através dos 66 enunciados relativos a aprendizagens a promover que se encontram nas OCEPE 2016. Esses enunciados são agrupados em função das áreas, dos domínios, dos subdomínios e das componentes em que se estrutura a segunda secção das OCEPE. Cada conjunto de enunciados é graficamente destacado do resto do texto, à semelhança dos dois quadros que se lhe seguem: um que apresenta exemplos de situações que evidenciam a realização das aprendizagens; outro que apresenta exemplos de estratégias potencialmente promotoras dessas mesmas aprendizagens. Estes destaques conferem à apresentação destas componentes das OCEPE uma formatação bastante esquemática, que facilita a tarefa a educadores que queiram usar, de forma expedita, o documento como instrumento de apoio ao planeamento, sem prejuízo da possibilidade de também fazerem uma leitura demorada e reflexiva de todo o texto.

Educadores com uma predisposição mais técnica poderão, talvez, reorganizar o texto de forma a que este possibilite uma leitura ainda mais esquemática do documento, baseada num mapeamento semelhante ao apresentado na Tabela 1, mas com a inclusão do próprio texto dos enunciados na última coluna. Este tipo de abordagem implica o risco de adoção de uma lógica de prescrição e segmentação, que é rejeitada nas OCEPE. Reconhecendo esse risco, a entrevistada reconhece também que existia uma necessidade de explicitação de aprendizagens, à qual as OCEPE 1997 não respondiam, pelo que se procurou um ponto de equilíbrio, sem rutura entre as duas versões quanto aos fundamentos, aos princípios e à lógica geral de organização.

Muitos educadores reconheciam que já havia uma estrutura implícita em 1997, mas para alguns era difícil explicitar. Em 2016 tentámos resolver esse problema introduzindo componentes de cada área de conteúdo, com exemplos de como aquelas aprendizagens podem ser reconhecidas e com exemplos do que o educador pode fazer. Mas fazer esquemas é sempre um

risco. Quando se fala em áreas de conteúdo, as pessoas pensam em disciplinas e num currículo segmentado. E, com esses exemplos de aprendizagens, corria-se o risco de as pessoas verem aquilo como uma prescrição, como, aliás, já verificámos que está a acontecer. O currículo está sempre sujeito a adaptações, mas temos observado alguns problemas na adaptação a cada grupo – uma tendência para haver imposição de esquemas de avaliação decididos pelo agrupamento de escolas, iguais para todos os educadores.

O facto de as OCEPE possibilitarem a afirmação de um currículo constituído por competências em construção e não por aprendizagens determinadas pela definição prévia de objetivos a atingir, confere-lhes um caráter emergente e não prescritivo. Porém, nas OCEPE assumem-se opções relativas a tipos de estratégias de ensino a adotar pelos educadores, o que representa um posicionamento mais assertivo em relação às estratégias que o assumido noutros discursos produzidos a nível macrocurricular, noutros contextos. Por exemplo, em dezembro de 2011, o posicionamento do Ministro Português da Educação e Ciência, Nuno Crato, relativamente ao Currículo Nacional do Ensino Básico era o exposto na passagem do Despacho n.º 17169/2011 que se transcreve de seguida.

> O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva. Assim, deverá dar-se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo.

Esta renúncia à explicitação, no plano macrocurricular, de orientações relativas a estratégias de ensino não se encontra nas OCEPE 2016. Pelo contrário, estas últimas apresentam balizas que os educadores de infância devem ter em conta nas decisões relativas a essa componente do currículo.

Em primeiro lugar, afirma-se que as decisões sobre o currículo devem ser tomadas com a participação das crianças. Essa participação enquadra-se num direito da criança: "o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito" (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016a, p. 16). Isto implica, logicamente, que o educador tem o dever de considerar as sugestões das crianças sobre atividades a realizar e sobre outras componentes do currículo. Ou seja, nas OCEPE recomenda-se que as crianças sejam envolvidas na definição das estratégias promotoras de aprendizagens, como ilustra este exemplo:

> [O educador] organiza as áreas e materiais da sala, com a participação das crianças (…) (área de Formação Pessoal e Social)

Além de incluírem frequentes apelos à participação da criança, as recomendações incidem sobre outros aspetos da definição de estratégias, como a escolha dos espaços em que as atividades educativas podem ser realizadas e dos materiais a utilizar, como evidencia o próximo exemplo:

> [O educador] prevê e planeia espaços para a Educação Física, tirando sempre que possível partido de situações ao ar livre e de materiais naturais ou reutilizáveis (área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Física)

Outra evidência do tom relativamente prescritivo com que as OCEPE se referem a estratégias de ensino é o recorrente uso do verbo dever em afirmações sobre a forma como se espera que o educador aborde determinados assuntos. Por exemplo, neste excerto – relativo à área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística, subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro – recorre-se ao referido verbo para veicular orientações sobre estratégias para a abordagem aos estereótipos culturais: "O/A educador/a deverá estar atento à representação de estereótipos culturais (étnicos, de género, etc.), debatendo posteriormente com as crianças o sentido desses comportamentos e possibilidades de solução, tendo em conta a igualdade de direitos" (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016a, p. 52).

Noutra passagem relativa ao mesmo subdomínio, o tom bastante assertivo das OCEPE no que diz especificamente respeito às estratégias de ensino manifesta-se numa recomendação enunciada na forma negativa. A mensagem transmitida aos educadores é clara: não promovam espetáculos em que a criança se limite a representar um papel, sem ter participado no planeamento de todo o processo.

> O grupo pode decidir se este "teatro" se destina a outros espectadores (crianças da sala, crianças de outras salas, pais/famílias, etc.) e onde poderá ser realizado. Este interesse e participação das crianças na criação e condução de todo o processo distingue esta forma de teatro da produção de "espetáculos" em que a criança é mero executante e que não tem sentido nestas idades. (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016a, p. 53)

Ao justificar estas orientações específicas, a entrevistada referiu-se à necessidade de clarificar que tipo de teatro tem cabimento num currículo para a educação de infância:

> O termo "teatro" foi acrescentado depois da consulta pública. Algumas pessoas diziam: "Teatro para as crianças não!". Por outro lado, temos assistido frequentemente nas escolas àquelas exibições em que os meninos supostamente fazem teatro, mas são os educadores que os ensaiam. Parece que os pais gostam… Mas são espetáculos perfeitamente deploráveis. E, portanto, houve a necessidade de dizer: "Este tipo de teatro não!"

Num plano mais geral, a entrevistada admitiu que as OCEPE são mais prescritivas naquilo que diz especificamente respeito às estratégias de ensino que naquilo que diz respeito a outras componentes do currículo.

> Em relação ao processo, provavelmente fomos… Não tinha consciência disso, mas agora que refere isso, acho que sim… Foi bom ter tomado consciência disso. Ninguém tinha feito esse comentário até agora. Não foi muito deliberado, mas acho que a intenção era essa. Corresponde às intenções da equipa… Sim, fomos prescritivas no que diz respeito às estratégias de ensino. Em educação pré-escolar, o processo é mais importante que os resultados. Situamo-nos no polo oposto ao do Ministro Crato. Reconheço que, nas OCEPE, o "como fazer" é muito mais prescritivo, porque aquilo que as crianças aprendem depende sobretudo do processo.

No que diz particularmente respeito à avaliação das crianças, o que mais se destaca da leitura das OCEPE é a valorização da avaliação formativa, que atende sobretudo aos progressos de cada criança na aprendizagem. Segundo a entrevistada, a avaliação sumativa não é incompatível com as OCEPE, mas a existência, no sistema educativo português, de uma forte tendência para confundir avaliação sumativa com classificação justifica que se evite, no texto das OCEPE, referências explícitas a esse tipo de avaliação.

Em suma, as OCEPE 2016 são muito mais explícitas que as OCEPE 1997 em relação à identificação de aprendizagens a promover. Essa explicitação resulta na produção de enunciados que, apesar de terem, no plano formal, algumas semelhanças com enunciados de objetivos a atingir, representam aprendizagens em construção. Esta opção confere às OCEPE um caráter não prescritivo no que diz respeito aos resultados a obter. Porém, as OCEPE são mais prescritivas no que concerne à condução do processo educativo, na medida em que apresentam, de forma bastante assertiva, balizas para elaboração de estratégias de ensino.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, as OCEPE mobilizam, de forma mais explícita ou mais implícita, os mesmos conceitos estruturantes que dão sentido à avaliação realizada noutros contextos, embora nas OCEPE se evite o recurso ao conceito de avaliação sumativa, não por rejeição deste conceito em contexto de educação de infância, mas sim por prudência em relação a prováveis dificuldades de compreensão do mesmo.

3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS OCEPE

Na revisão das OCEPE, foram tidas em conta opiniões de educadores sobre a implementação da primeira versão, com especial atenção a formas de apropriação e a dificuldades sentidas. Atendeu-se também às modificações no sistema educativo e às transformações sociais entretanto ocorridas, bem como às tendências globais de política educativa identificadas em documentos internacionais de referência (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016b; 2016c).

Questionada sobre a forma como estas e outras influências foram integradas na versão final das OCEPE 2016 e sobre as principais mudanças em relação às OCEPE 1997, a entrevistada enfatizou a afirmação de que tais mudanças não constituem uma rutura, o que contraria uma crença comum em relação às políticas educativas em Portugal, que é a de que "quando se mexe no currículo neste país é para fazer uma reforma". Também afirmou que o facto de terem sido consultados educadores de infância tende a facilitar a aceitação das OCEPE, mas

"uma coisa é a aceitação, outra coisa é a apropriação". Por exemplo, "relativamente aos fundamentos, não há nenhumas críticas", há uma grande aceitação, "os educadores entram bem naquele discurso". Porém, "quando se discutem implicações para a prática, têm-se notado algumas resistências e críticas".

A entrevistada acrescentou que a participação nestes processos de revisão curricular através de consultas públicas até pode, em alguns casos, dificultar a aceitação e a apropriação, pois, mesmo quando há uma efetiva integração de contributos específicos nem sempre essa integração é óbvia. Assim, há alguma tendência para que a integração de contributos seja reconhecida apenas nos casos em que é mais explícita. A entrevistada referiu como exemplo a mudança de localização da secção dedicada à intencionalidade educativa. Nas OCEPE 1997 essa secção encontrava-se no final do documento e agora encontra-se no início, o que, segundo a entrevistada, atende a muitos comentários recebidos, segundo os quais faz mais sentido abordar sistematicamente questões gerais de planeamento e avaliação antes da apresentação das áreas de conteúdo que depois. Outro exemplo é o reconhecimento de que passou a ser considerado o domínio da Educação Física, no âmbito da área de Expressão e Comunicação, o que constitui uma mudança significativa em relação às OCEPE 1997, que se referiam à Expressão Motora como uma vertente do domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical. A este propósito, a entrevistada fez o comentário que se reproduz de seguida.

> Uma Associação de Professores de Educação Física até agradeceu à Direção Geral de Educação! Isto acontece porque as pessoas não estão habituadas a ver as consultas públicas serem tidas em conta. Interiorizaram a ideia de que a consulta é uma encenação de democracia. Quando se percebe que houve mesmo a integração de um contributo, acha-se espantoso.

Para a equipa responsável pela revisão das OCEPE ter em conta políticas educativas e curriculares para a educação de infância implementadas noutros sistemas educativos, foi dado "especial relevo à análise de currículos para a educação pré-escolar de diferentes países" (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016c, p. 22). As palavras da entrevistada transcritas de seguida são reveladoras de um esforço de conciliação entre, por um lado, algumas lógicas de organização curricular, adotadas em sistemas educativos estrangeiros, que foram consideradas interessantes pela equipa portuguesa e, por outro lado, a necessidade de adaptação à realidade nacional.

> Consultámos algumas dezenas de currículos que não estão organizados por áreas de conteúdo, mas sim por grandes finalidades transversais. Mas… Depois acaba por ser sempre necessário fazer referências explícitas à Língua, às Artes, à Matemática… E essa articulação nem sempre é bem conseguida. Daí a nossa opção por áreas de conteúdo, que responde a uma intenção já assumida em 1997, que é a de facilitar a continuidade curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. O problema é as áreas poderem encorajar uma abordagem muito "disciplinarizante".

Nesta passagem da entrevista, fica clara a preferência das autoras das OCEPE por um currículo organizado em torno de grandes finalidades transversais, pois esse tipo de organização tende a refrear a tentação para abordar precocemente o conhecimento de forma segmentada, numa lógica disciplinar. A adoção dessa lógica nas OCEPE talvez facilitasse ainda mais a realização de práticas pedagógicas fiéis aos princípios que estão associados ao quarto fundamento da pedagogia para a infância, enunciado na primeira secção das OCEPE: a construção articulada do saber. Porém, a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico deve, indiscutivelmente, ser facilitada. Daí a opção pela designação de áreas de conteúdo, domínios e subdomínios numa linguagem e numa estrutura que são compatíveis com as adotadas nos documentos curriculares relativos ao 1.º ciclo do ensino básico. Esta aproximação é feita com algumas ressalvas:

> Esta designação, com o intuito de favorecer a articulação da educação pré-escolar como o ensino básico e facilitar a comunicação entre educadores e professores, não significa que a educação pré-escolar se deva centrar numa preparação para o 1.º ciclo, mas sim num desenvolvimento de saberes e disposições, que permitam a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida. (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016a, p. 31)

Além de se fazer este apelo para que, ao abordar as áreas de conteúdo, se considere a educação pré-escolar numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, evitando uma abordagem focada na preparação para a etapa seguinte, ressalva-se que a organização adotada é relativamente arbitrária, como seria qualquer outra:

> (…) a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante. (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016a, p. 10)

Além de referir currículos para a educação de infância adotados noutros países, a entrevistada citou dois documentos de política educativa, da responsabilidade de organizações internacionais, que considerou particularmente influentes na elaboração das OCEPE: um produzido pela OCDE (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012), outro produzido pela Comissão Europeia (European Comission, 2014). De facto, encontram-se muitas coincidências entre as ideias defendidas nestes documentos, com base em investigação relevante, e as opções assumidas nas OCEPE. Vale a pena destacar duas:

> Combinar conteúdos e atividades resultantes da iniciativa da criança com conteúdos e atividades resultantes da iniciativa dos profissionais maximiza a aprendizagem no campo cognitivo e obtenção de bons resultados no plano social. (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012, p. 7)

> Quando as iniciativas das crianças em relação à aprendizagem são acompanhadas por adultos capazes de criar oportunidades de progressão, o brincar pode tornar-se uma poderosa ferramenta na consolidação das bases para a aprendizagem formal. (European Comission, 2014, p. 44)

Em linha com os pressupostos explicitados nestas duas passagens dos documentos citados, as OCEPE equilibram, por um lado, o apelo para que haja amplo espaço para a iniciativa da criança e, por outro lado, o reconhecimento de que a iniciativa do educador é indispensável, no quadro de uma intencionalidade educativa. Além disso, enfatizam a importância do brincar na construção articulada do saber.

Em suma, a revisão das OCEPE foi um processo aberto a influências externas, incluindo as exercidas por organizações internacionais. No plano nacional, foi um processo bastante participado, o que pode estar a favorecer a aceitação desta iniciativa curricular. Porém, segundo a entrevistada, embora se observe uma ampla aceitação das OCEPE ao nível dos princípios, as práticas dos educadores e os seus discursos sobre alguns aspetos específicos do currículo por vezes denunciam dificuldades na apropriação desses mesmos princípios.

4. CONCLUSÃO

As OCEPE assentam numa conceção de currículo que considera aprendizagens planeadas e não planeadas. Além disso, reconhecem aos educadores de infância competências fundamentais de decisão curricular, sem prejuízo da afirmação, no plano macro, de posicionamentos relativos a diversas componentes do currículo. Nessa afirmação, nota-se um tom mais prescritivo nas referências ao processo educativo que nas referências aos resultados. Nota-se também um especial cuidado nas referências às funções da avaliação, principalmente no que diz respeito à quase invisibilidade da avaliação sumativa, por se considerar que a sua explicitação poderia não ser bem compreendida. Emerge da leitura das OCEPE uma ideia de currículo emergente, que valoriza aprendizagens em construção e a dimensão formativa da avaliação – características que não têm de ser exclusivas do currículo para a educação de infância, pelo que seria interessante refletir sobre a possibilidade de estarem mais presentes noutros currículos.

As OCEPE 2016 situam-se, claramente, numa linha de continuidade e não de rutura com as OCEPE 1997. Assim, pode-se afirmar que os traços essenciais do currículo para a educação pré-escolar em Portugal se mantêm, com grande estabilidade, há mais de 20 anos, o que já constitui uma longevidade que já é invulgar, mas que tem potencial para ainda se estender por muitos mais anos.

REFERÊNCIAS

European Comission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Brussels: European Comission.

Lopes da Silva, I., & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016b). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do passado ao presente… desafios para o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, *108/109*, 4-14.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016c). Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em Portugal. In F. I. Ferreira et al. (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância* (pp. 19-31). Santo Tirso: Whitebooks.

Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. (1991). Introdução ao Capítulo "Componentes curriculares – algumas questões". In F. A. Machado & M. F. Gonçalves (Orgs.). *Currículo e desenvolvimento curricular: Problemas e perspectivas* (pp. 165-173). Porto: ASA.

Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care – Portugal*. Paris: OECD.