LIVRO DE ATAS

XI CONGRESSO
DA SOCIEDADE PORTUGUESA
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME IV

coordenação
CARLOS SOUSA REIS
FERNANDO SÁ NEVES

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

Livro de Atas

do

XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

2011

Coordenação
de
Carlos Sousa Reis e Fernando Sá Neves

VOLUME IV

Instituto Politécnico da Guarda
30 Junho a 2 Julho de 2011

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

Coordenação
Carlos Sousa Reis
Fernando Sá Neves

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

Capa
Nuno André

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

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

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

Edição
Instituto Politécnico da Guarda

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

Depósito Legal
330247/11

ISBN
978-972-8681-35-7

Data
Dezembro 2011

Tiragem
800 exemplares

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

ÍNDICE

DIMENSÕES BUROCRÁTICAS DO TRABALHO DOCENTE
Maria Teresa Estrela 1

[143]
QUE LUGAR PARA A TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMADORES EM PORTUGAL?
Francisco Sousa 7

[149]
A RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO NO ENSINO BÁSICO: CONTRIBUTOS DE UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO
Francisco Sousa e Susana Mira Leal 13

[271]
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL
Juliana Fermanian 19

[272]
UM PROJECTO NA ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS DA DES(ORGANIZAÇÃO)
Cornélia Garrido de Sousa Castro 27

[273]
ESCOLA A TEMPO INTEIRO: PROBLEMATIZAÇÃO DE UM "MODELO" DE IMPLEMENTAÇÃO
Carlos Pires 37

[274]
TUTORIA INTERCULTURAL NUM CLUBE DE LÍNGUA PORTUGUESA
Sandra Valente e Isabel Freire 45

[275]
SABEDORIA E EDUCAÇÃO - UM ESTUDO COM ADULTOS DA UNIVERSIDADE SÉNIOR
Cidália Gonçalves e Albertina Oliveira 51

[276]
O SABER DOCENTE E AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE ECONOMIA DO ENSINO SECUNDÁRIO: PRINCIPAIS FACTORES DE INFLUÊNCIA NA SUA CONSTITUIÇÃO
Fernando Manuel Ferreira Rodrigues Silva 57

[278]
CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA: ENTRE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS
Ilda Freire-Ribeiro 67

[279]
A ABORDAGEM EXPERIENCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL
Sofia Andrade e Paula Coelho Santos 69

[280]
INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR:DOS PROBLEMAS EMOCIONAIS AOS PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS EM ADOLESCENTES
Lisete M. Mónico e Eliana G. Jordão 77

[281]
FORMAÇÃO E MUDANÇA DE PESSOAS ADULTAS ENVOLVIDAS NUM CURSO DE BORDADOS
Sílvia Figueiredo, Rute Santos e Luís Alcoforado 87

[282]
MODOS DE IMPLICAÇÃO DOS PROFESSORES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
Manuela Esteves 93

[283]
A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
Catarina Sobral 99

[284]
O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS NO ENSINO SUPERIOR: QUE METODOLOGIA(S)?
Dulce Mendes Sarroeira 105

[285]
UMA EXPERIÊNCIA DE COORDENADORA NO 2º CICLO NOS MESTRADOS DE SUPERVISÃO E COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO E MESTRADO DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE, NO ANO LECTIVO DE 2010-2011
Cláudia Teixeira 109

[286]
PERCURSOS NA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
Anabela Azevedo Silva e Fátima Pereira 111

[287]
A HORTA ESCOLAR COMO ESPAÇO EPISTEMOLÓGICO DE APRENDIZAGEM
Maeli Faé 117

[288]
MUDANÇA E TRANSIÇÃO DE CICLOS: ESTUDO LONGITUDINAL
Margarida Barbosa, Emília Moreira, José Melo de Carvalho e Alice Bastos 121

[289]
MODOS DE SER E ESTAR EM EDUCAÇÃO: PERCURSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR
Maria de Lurdes Gonçalves 123

[290]
FERRAMENTAS DE MODELAÇÃO E SIMULAÇÃO PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
Carlos Brigas e Maria José Marcelino 131

[291]
DO EVTDIGITAL AO EVTUX: PONTES PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA DISCIPLINA DE EVT
José Alberto Rodrigues e António Moreira 137

[292]
COMPETÊNCIAS DE ESCRITA ACADÉMICA: UMA REFLEXÃO SOBRE PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
Ana Maria Seixas, Maria Isabel Festas e Maria Helena Damião 145

[293]
ESTILOS DE VINCULAÇÃO E ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO
Maria Machado, Emília Moreira & Carla Faria 147

[294]
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL
Vagda Rocha e Preciosa Fernandes 149

[295]
SATISFAÇÃO COM A VIDA, (IR)RELIGIOSIDADE E OPTIMISMO EM ESTUDANTES CRENTES E ATEUS: ESTUDO COMPARATIVO
Lisete Mendes Mónico 155

[296]
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UMA CONCEPÇÃO PARA ALÉM DO CONCEITO DE FORMAÇÃO
Cristina Mesquita-Pires 165

[297]
A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE - O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA
Paula Rama da Silva 171

[298]
AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO NAS ESCOLAS
A AUTO-AVALIAÇÃO E A CULTURA AVALIATIVA
João Manuel Correia 173

[299]
AUTO-AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS E AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS: MELHORAR OS PONTOS FRACOS DAS ESCOLAS E DA AVALIAÇÃO EXTERNA
Henrique da Costa Ferreira e Germano Lima 175

[300]
PROJECTO METAMORFOSES EDUCAR, COLABORAR E DIVULGAR
Helena Rego e Isabel A-P. Mina 185

[301]
CONTEXTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL – PARTILHA DE UMA EXPERIÊNCIA
Maria da Conceição Pinto Antunes 187

[302]
O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL: DIRECTRIZES E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA SECUNDÁRIA PÚBLICA
Armando Esteves, Cecília Botelho e Maria Branco 191

[303]
A CONSTRUÇÃO PARTICIPADA DO PROGRAMA DE UMA UNIDADE CURRICULAR DE MESTRADO: O CASO DE LIDERANÇA E ESTRATÉGIA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES[1]
Henrique da Costa Ferreira 197

[304]
PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA: "O CAMINHO QUE SE FAZ AO ANDAR"
Ana Reis e Pedro Cardoso 203

[305]
MANUAIS ESCOLARES 2º ANO – ESTUDO COMPARATIVO (ESTADO NOVO – ACTUALIDADE)
Cristina Dias e Elsa Pinto 211

[306]
O PAPEL DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA GOVERNAÇÃO EDUCATIVA: O CASO DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
Lisete Almeida, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes 217

[307]
A CAPITALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE EDUCATIVA E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO ESCOLAR – O CASO PORTUGUÊS
Leopoldo Mesquita 223

[308]
MUDANÇA E COMPETÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO PRELIMINAR
Alice Bastos, Carla Faria, Carla Peixoto e José Melo de Carvalho 229

[309]
EDUCAÇÃO E LITERACIA SEXUAL: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES (ESTUDO DE CASO)
Pedro M. S. Duarte e Carlos Meireles-Coelho 231

[311]
DESENVOLVIMENTO E UTILIZAÇÃO DE UM SOFTWARE NO ENSINO DA CONTABILIDADE
Raul Ressano Garcia 237

[312]
DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PRÉ-ESCOLAR
Vera Vale 243

[313]
AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º CICLO DO ENSINO BÁSICO) – A PERSPECTIVA DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES
Luísa Nogueira e Eusébio Machado 245

[314]
ESCOLA NOVA DE FARIA DE VASCONCELOS:
UMA UTOPIA NO SÉC. XX PARA A EDUCAÇÃO NO SÉC. XXI
Madalena Luzia Duarte e Carlos Meireles-Coelho 247

[315]
ABORDAGENS INTERATIVAS NA EDUCAÇÃO
Carla Ravasco, Carlos Reis, Fátima Gonçalves, Cecília Fonseca, Jorge Gonçalves, João Leitão, Joaquim Mateus e Urbana Bolota 253

[316]
A PERSPECTIVA CTSA NOS MANUAIS ESCOLARES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 2º CEB
Isabel Fernandes e Delmina Pires 257

[317]
A INVESTIGAÇÃO–AÇÃO E A MUDANÇA NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA
UM ESTUDO DE CASO
Luís Filipe Batista Mestre 263

[318]
APRENDIZAGEM, TUTORIA E MEDIAÇÃO
Irene Tomé 271

[319]
REPERCUSSÕES DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
Anabela Gaspar e Carlos Manuel Francisco 277

[320]
DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR - PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
Clarinda Barata e José Brites Ferreira 283

[321]
ESTUDO DA SATISFAÇÃO DOS ACADÉMICOS NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE MUDANÇA
José Brites Ferreira, Maria de Lourdes Machado e Odília Maria Rocha Gouveia 289

[322]
CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INQUÉRITO CIENTÍFICO PARA QUADRO INTERACTIVO, SOBRE TECTÓNICA DE PLACAS
Ana Rola, Inês Anes e Celeste Gomes 297

[323]
A INFLUÊNCIA DO BEM/MAL-ESTAR DOCENTE NO EMPENHAMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
Lídia Marta de Castro Proença e Célia dos Prazeres Ribeiro 299

[324]
A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DIACRÓNICA E CRÍTICA
Ilda Leal, Mónica Râmoa e Maria Branco 305

[325]
PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PROTÓTIPO MULTIMÉDIA – " MESTRE MOODLE"
Amélia Santos, Filipe Carlos, Hermínio Albino e Alcina Figueiroa 309

[326]
TRABALHO DE PROJECTO EM CONTEXTO CURRICULAR. UM ESTUDO COM SOLOS DA VILA DA LOUSÃ, PORTUGAL CENTRAL
Ana Rola, Isabel Abrantes e Celeste Gomes 317

[327]
AVALIAÇÃO DE PROJECTOS DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: UMA INVESTIGAÇÃO TENDO POR BASE O MODELO CIPP
Lucinda Motta, Maria Viana e Palmira Alves 319

[328]
AS UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO
Isabel Pereira Pinto e Eduardo Domingues 325

[329]
NOVAS POLITICAS EDUCATIVAS: DA EDUCAÇÃO SOCIAL À EDUCAÇÃO D E ADULTOS COM O PRINCÍPIO DE INCLUSÃO SOCIAL
Sílvia Azevedo and Cláudia Teixeira 327

[330]
PERCURSO ESCOLAR DE AUTISTAS NA REGIÃO NORTE
Judite Cruz 335

[331]
A PSICOLOGIA POSITIVA UMA FONTE DE INSPIRAÇÃO PARA AS ESCOLAS DE HOJE
Sónia Morgado, Anabela Vitorino, Cristiana Ramos, Daniela Rita e Mariana Silva 341

[332]
A MARCA DE EXCELÊNCIA:OS PROCESSOS EDUCATIVOS E RELACIONAIS NA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO
Sónia Mendes Barbosa e Elisabete Ferreira 351

[333]
A SUPERVISÃO NO DEPARTAMENTO CURRICULAR O PAPEL DO COORDENADOR
Ana Margarida Penha, Maria dos Anjos Viana e Maria Palmira Alves 357

[334]
TINTURARIA TRADICIONAL: UMA ABORDAGEM EM CONTEXTO ESCOLAR
H. Alves, A.Manhita, C. Dias e T. Ferreira 365

[335]
AVALIAÇÃO, SUPERVISÃO E DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE
Idalina Martins e Isabel Candeias 367

[336]
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN ENSEÑANZA PRIMARIA: POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS
Isabel Ramos Ruiz 375

[337]
REPRESENTAÇÕES PICTÓRICAS NO ENSINO DE TEMAS DA GEOLOGIA
Rita Parreiral, Piedade Vaz-Rebelo e Celeste Gomes 381

[338]
'MELHORAR COMPETÊNCIAS COM OS OUTROS' – AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS COM ADOLESCENTES
Cândida Loureiro, Manuela Frederico-Ferreira e Vitor Rodrigues 387

[339]
DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NUM FÓRUM DE DISCUSSÃO
Isabelle Fernandes 395

[340]
LÓGICA DE SUPERVISÃO EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: RESULTADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ACTORES
Ana Lurdes Ribeiro Marcos e Eusébio André Machado 397

[341]
OS DOIS LADOS (DIVERSOS) DA MESMA MOEDA: EDUCAÇÃO E CIDADANIA
Ariana Cosme, Ana Pérez, Raquel Monteiro e Vânia Cosme 401

[342]
DESAFIOS DA LITERACIA EM LEITURA PELO PISA E AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 9.º ANO
Rita Marques e Carlos Meireles-Coelho 407

[343]
CONTEXTOS E REPRESENTAÇÕES DOS AVÓS: ESTUDO DE CASO
Maria de Fátima Pires e Carlos Meireles-Coelho 413

[344]
CIENTISTAS DE PALMO E MEIO – DE PEQUENINO SE PREPARA O MENINO
Ana Cristina Mendes e Cristina A. Aguiar 419

[345]
AS VISITAS PEDAGÓGICAS DO GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA: NO FIO DA NAVALHA
Regina Zélia Marques Pinto e Vera Dulce Pinto Teixeira 425

[346]
CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE COMUNIDADE E ESCOLA COMUNIDADE EDUCATIVA
Ana Seixas, Filipe Almeida, Paulo Gama e Paulo Peixoto 431

[347]
CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE COMUNIDADE E ESCOLA COMUNIDADE EDUCATIVA
Filomena Correia e Ariana Cosme 433

[348]
UNIVERSIDADE, DIVERSIDADE E INTEGRAÇÃO – A COMUNIDADE DE ALUNOS BRASILEIROS NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO
Aline Bazzarella Merçon e Manuel Ferreira Rodrigues 441

[350]
NOVOS DESAFIOS PARA A ESCOLA: FACE À CRISE DA ESCOLA E DO ESTADO SOCIAL
Filomena Correia 449

[351]
INVESTIGAÇÃO POR INQUÉRITO TEMAS E METODOLOGIAS MAIS MOTIVADORAS PARA OS APRENDENTES. ENCONTRAR MEIOS E RECURSOS QUE APOIEM E DESPERTEM CURIOSIDADE E INTERESSE NA APRENDIZAGEM
Cláudia Maria Amaral Teixeira, Jorge Cardoso, Márcia Anjo Moreira, Paulo J. A. da Cunha e Sofia Santos 455

[352]
INTERDISCIPLINARIDADE
Carla Madaleno 463

[354]
UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MOODLE NA ESCOLA EB 2,3 S. JOÃO DE DEUS
Rui Santos e Idalina Jorge 465

[355]
"ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS PARA O ENSINO DA MÚSICA": UTOPIA OU POSSIBILIDADE?
Maria Helena Vieira e Maria Cristina Aguiar 467

[356]
SER CAPAZ DE APRENDER E REAPRENDER
Natália Fernandes Gomes e Elisabete Constante de Brito 473

[357]
RELAÇÕES ENTRE SATISFAÇÃO, STRESSE PROFISSIONAL E COLABORAÇÃO EM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO
José Castro Silva 477

[358]
A EDUCAÇÃO NOS MUSEUS E OS MUSEUS NA EDUCAÇÃO
Patrícia Freitas, Luís Alcoforado e Fernanda Alves 479

[359]
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL: PROCESSO EVOLUTIVO, CRENÇAS INFANTIS E FACTORES ASSOCIADOS
Filomena Velho e Rosa Tracana 481

[360]
A VIDA PRIVADA TORNADA PÚBLICA: TIPOS DE ACTIVIDADES PROPOSTAS NOS MANUAIS ESCOLARES DE ESTUDO DO MEIO
Maria Helena Damião , Olinda Duarte e Maria José Moleiro 489

[361]
CONTEXTUALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: SUA REPRESENTAÇÃO EM MANUAIS ESCOLARES DE ESTUDO DO MEIO
Maria José Moleiro, Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas 491

[362]
PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA) VISTO POR UM GRUPO DE MEDIADORAS
Mafalda Frias e Luís Alcoforado 493

[363]
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO BÁSICO: O PROGRAMA DE ESCRITA SRSD (SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT)
Maria Isabel Festas, José Augusto Rebelo, Albertina Oliveira, João Pimentel Vaz, Helena Damião e Maria Regina Rocha 499

[365]
A PRESENÇA DA CULTURA CLÁSSICA NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO
Maria Helena Damião , Maria José Prata e Maria Isabel Festas 501

[366]
O TEMPO DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO
Miguel Fachada 505

[369]
POLÍTICAS EDUCATIVAS AUTÁRQUICAS: O DISCURSO NORMATIVO OU A REINVENÇÃO DA CIDADE?
Florbela Sousa e Diana Andrade 507

[370]
TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
Luciola L. Santos 509

[371]
ESTUDANTES NÃO TRADICIONAIS DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO E INTERCULTURALIDADE
Augusta Manso 517

[372]
O CLIMA DE ESCOLA VISTO PELOS ALUNOS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA DO CONCELHO DE ODIVELAS
Lurdes Dias e Lídia Grave-Resendes 519

[374]
A DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES E NAS ESCOLAS: CAMPO DE TENSÃO CURRICULAR
Ana de Oliveira 523

[375]
PROJECTO "RITMOS DO MUNDO": ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL. ESTUDO DE CASO
José Silva e Anabela Moura 529

[376]
DOS JOVENS ESTUDANTES AOS IDOSOS "SEM ESTUDOS": SATISFAÇÃO COM A VIDA, ATRIBUIÇÃO DE (IN)SUCESSOS E EXPECTATIVAS FUTURAS
Lisete dos Santos Mendes Mónico 531

[377]
LONGE DA VISTA, PERTO DA VALIDAÇÃO? - AS TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS DE E-LEARNING NO RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS PROCESSOS DE RVCC, NO ÂMBITO DA EFA
Pedro Félix e Idalina Jorge 535

[378]
EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO: O PAPEL DO MEDIADOR EFA NO QUADRO DA MEDIAÇÃO FORMATIVA
Márcia Aguiar e Ana Maria Silva 537

[379]
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE TRABALHO:PROCESSOS DE FORMAÇÃO
Ana Maria R. Silva e Fátima Pereira 547

[380]
EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA: FERRAMENTAS E RECURSOS PARA O JORNAL ESCOLAR
António Pereira de Andrade Pissarra e Maria de Fátima Bartolomeu Gonçalves 553

[381]
UM PROJECTO EXPLORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DA EPISTEMOLOGIA À METODOLOGIA
Adriana Faria Gehres, Carlos Ferreira, Carlos Francisco, Luís Queiroga e Khalid Fekhari 557

[382]
A ESTAÇÃO SÍSMICA DO INSTITUTO GEOFÍSICO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA E O SEU CONTRIBUTO PARA O ENSINO DA SISMOLOGIA
Carlos Antunes, Alexandra Gonçalves, Susana Custódio, Fernando Lopes e Celeste Gomes 563

[383]
PERGUNTAS FORMULADAS POR ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
Alexandra Gonçalves, Carlos Antunes, Piedade Rebelo e Celeste Gomes 565

[384]
BULLYING – A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO 2º E 3º CICLO
Isabel Macedo Ferreira da Cunha e José Morgado 569

[385]
O ESTUDO DE CASO NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM DIREÇÃO A UMA RECONCEPTUALIZAÇÃO
João Filipe Matos e Ana Pedro 583

[386]
UMA ANÁLISE DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRO
Yangla Kelly Oliveira Rodrigues 589

[387]
AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO. DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA TUTOR INTELIGENTE PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS
António Augusto Araújo Gomes 595

[388]
MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA – SABERES CONTEXTUAIS PARA LIDAR COM O INESPERADO
Isabel Freire e Ana Paula Caetano 597

[389]
UM MODELO DE QUESTIONAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO E-FORUM
Idalina Jorge 603

[390]
A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PARA A MEDIAÇÃO
Ana Vieira e Ricardo Vieira 609

[391]
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO NÍVEL SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL
Cristina Cinto Araujo Pedroso, Glaucia Maria da Silva e Noeli Prestes Padilha Rivas 617

[392]
FUTUROS PROFESSORES DO 1º CICLO E A SUA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA
Ângela Quaresma, Dina Tavares, Hugo Menino, Marina Rodrigues, Nuno Rainho e Rita Cadima 619

[393]
AMBIENTES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA)
Célia Magalhães e Idalina Jorge 621

[394]
BULLYING: COMO ALERTAR E SENSIBILIZAR PARA ESTA "CULTURA" NA ESCOLAR
Maria do Céu Ribeiro, Cátia Vaz e Telma Queirós 623

[395]
INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE NO BEM-ESTAR DOS JOVENS PORTUGUESES
Ana Maria M.S Veríssimo Ferreira e Félix Fernando Monteiro Neto 625

[396]
OPINIÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO SOBRE O APOIO ESPECIALIZADO À SOBREDOTAÇÃO
Anabela Vitorino e Sónia Morgado 633

[398]
RELIGIOSIDADE E PRECONCEITO EM RELAÇÃO À IDADE EM ADOLESCENTES, JOVENS ADULTOS E ADULTOS PORTUGUESES
Ana Maria Veríssimo Ferreira e Félix Neto 641

[399]
A(S) PEDAGOGIA(S) RECONTEXTUALIZADAS NOS CAMPOS DAS POLÍTICAS NACIONAIS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO - BRASIL /PORTUGAL
Márcia Maria de Oliveira Melo 647

[400]
COMPETÊNCIAS INTRAPESSOAIS E INTERPESSOAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR
Susana Custódio, Maria Dixe, Maria Neto, Cristina Verissimo, Teresa Silva e Maria Sá 663

[401]
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E-LEARNING - UMA ALTERNATIVA DE FUTURO?
Óscar Leal dos Santos e Idalina Jorge 665

[402]
INVESTIGAÇÃO EM AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: ESTADO DA ARTE EM PORTUGAL (2008-2010)
Fátima Mesquita-Alves, Nilza Costa e Eusébio Machado 667

[403]
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES COMO SEDIMENTO TÉCNICO E CULTURAL DA GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
Henrique Manuel Pereira Ramalho 673

[404]
COMUNICAÇÃO (ESCOLAS, AVALIAÇÃO EXTERNA, AUTO-AVALIAÇÃO E RESULTADOS DOS ALUNOS)
António Amaral Fonseca e Jorge Adelino Costa 679

[405]
OS PROJECTOS DE INTERVENÇÃO DO DIRECTOR DE ESCOLA: UMA ANÁLISE NO PLANO DOS DISCURSOS
Dora Castro 687

[407]
CONDICIONALISMOS NA UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES
Gonçalo Augusto Gomes Simões e Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas 689

[409]
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE OPERACIONALIZAÇÃO DO CÓDIGO PEDAGÓGICO DE MIGUEL ZABALZA
Manuel Carlos Chaves e Maria do Rosário Pinheiro 695

[410]
A ESCOLA A TEMPO INTEIRO: UM ESTUDO NA EB1/PE DE MACHICO DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
José Manuel Botelho e Lídia da Conceição Grave-Resendes 703

[412]
A PEDAGOGIA JENAPLAN: DIÁLOGO, JOGO, TRABALHO E CELEBRAÇÃO
Sissi Azevedo e Fernando Ilídio Ferreira 707

[413]
APLICAÇÃO DA INFOGRAFIA DIDÁCTICA AO CONTEXTO EDUCATIVO: O MUNDO HELÉNICO
Maria do Céu Ferreira, Lúcia Firmino, Susana Milheiro, Joaquim Brigas e Jorge Gonçalves 709

[415]
BIBLIOTECAS: DA ORIGEM À ACTUALIDADE
Adelaide Mariano, Ana Barata, Mónica Martins, Joaquim Brigas e Jorge Gonçalves 711

[418]
OS DOUTORES PALHAÇOS DA OPERAÇÃO NARIZ VERMELHO E A PROMOÇÃO DO BEM- ESTAR DAS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS
Ana Santos e Fernando Ilidio Ferreira 713

[419]
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPECTATIVAS E RECEIOS EM CONTEXTO DE SUPERVISÃO
Maria do Céu Ribeiro e Isabel Freire 715

[421]
O AUMENTO DA ESCOLARIDADE DOS ADULTOS E AS IMPLICAÇÕES NO SUCESSO ESCOLAR DOS SEUS FILHOS
Lucília Salgado, Lurdes Mata, Carolina Cardoso, Joana Ferreira, Carlo Patrão e Ana Durão 723

[422]
INFOGRAFIA, INOVAÇÃO E APRENDIZAGEM: FLORESTA AMAZÓNICA
Olga Santos, Leonilde Aparício, Joaquim Brigas e Jorge Gonçalves 725

DIMENSÕES BUROCRÁTICAS DO TRABALHO DOCENTE

Maria Teresa Estrela
Unidade de I&D de Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Introdução

É óbvio que um tema tão amplo como o desta mesa-redonda – "Trabalho docente: contextos e práticas" – é não só inesgotável como comporta as mais diversas abordagens disciplinares, ênfases e ângulos de análise. Daí pode resultar uma multiplicidade de olhares, com pontos de convergência e divergência que traduzem continuidades e descontinuidades do real, mas também diferentes visões do trabalho, da profissão e do profissionalismo daqueles que a exercem. É igualmente óbvio que o trabalho docente é uma realidade em contínua transformação, em inter-relação com as mutações dos sistemas educativos, inevitáveis num mundo globalizado, instável e marcado por toda a espécie de desequilíbrios. Mundo de contrastes, mas predominantemente hedonista e individualista, em que o funcionamento em rede, a constituição de comunidades e o aparecimento de novas formas de solidariedade aparecem como os antídotos possíveis contra a massificação e a perda das identidades (Castells, 1997). É na criação desses antídotos, tanto a nível global como local, que se joga o equilíbrio possível entre os constrangimentos societais dos contextos macro, meso e micro das instituições e organizações e a autonomia colectiva e individual. Isto é, se joga o difícil equilíbrio entre determinismo, controle, normatividade e individualismo, por um lado e liberdade, responsabilidade, iniciativa e colegialidade, por outro lado. Jogo de equilíbrios que a nível da escola e a nível do trabalho dos seus professores ganha dinâmicas e visibilidades específicas.

Tendo presentes esses contextos, mas pondo-os aqui entre parênteses, regista-se a abundância das retóricas dos últimos 20 anos sobre o trabalho docente. Embora com fundamentação diferente e segundo as investigações e os elementos que delas seleccionemos, podemos obter quer visões opostas, quer visões híbridas. Assim, podemos obter a visão de um trabalho que exige apenas vocação e aprendizagem no terreno, imagem tradicional que cada vez ganha mais adeptos ou, pelo contrário, a de um trabalho difícil e crescentemente complexo, feito em situações instáveis e, em grande parte, imprevisíveis, a exigir, por isso, uma longa formação profissional. Trabalho de grande exigência ético-deontológica, essencialmente racional, para uns, ou, para outros, trabalho onde co-existem, com ênfases diferentes e conforme as idiossincracias pessoais, racionalidade e emoção, as competências emocionais, segundo vários autores, fazendo hoje parte integrante do profissionalismo docente (Estrela, 2010). Podendo ser simultaneamente desgastante e emocionalmente gratificador, o trabalho docente não só é exercido junto de públicos cada vez mais heterógeneos e, por vezes adversos, como se multiplicam os papéis e consequentes responsabilidades daqueles que o executam. Responsabilidades essas que, desde há muito, extravasaram a sala de aula para se estenderem a toda a escola e à comunidade. Trabalho socialmente tão enaltecido como criticado e depreciado, é descrito como essencialmente artístico, por uns, científico e técnico, por outros, reflexivo e questionador por todos ou quase todos (pese, embora, a

diversidade de conceitos e de práticas ligados à reflexividade docente). Contrapondo-se à visão tradicional de um trabalho solitário e tomando realidades singulares pelo geral, fala-se, de forma idealizada, de trabalho colegial, de trabalho cooperativo, de comunidades de práticos e, por isso, ele é associado a um novo profissionalismo, conceito ambíguo e ainda à procura de definição. Novo em relação a que época, a que lugar, a que representação da profissão?

Com efeito, pode abrigar ideologias diferentes e até opostas relativas ao trabalho docente e seus profissionais, como nota Evetts (2009). Dizendo basear-se nos dois tipos de profissionalismo definidos por Mc Clelland(1990) como "from above" e "from within", esta autora (2009: 20-24) considera dois ideais-tipo: organizacional e ocupacional. O primeiro, em seu dizer, incorpora formas de estandardização, estrutura hierárquica, formas externas de controle e credencialização, sendo a autonomia dos professores limitada pela operacionalização que os detentores do poder fazem de sucesso. O segundo assenta em formas de controle operacionalizadas pelos práticos, formas de regulação interna baseada numa ética profissional defendida por associações e organizações da classe e numa autoridade colegial.

Ainda que na realidade portuguesa prevaleça, entre os investigadores educacionais, a bem intencionada retórica da autonomia e colegialidade, que alimenta também a retórica oficial, verifica-se, na prática, que a proclamada autonomia da escola e dos docentes tem sido gradualmente minada, nos casos em que verdadeiramente existia, pelo controlo externo e pelo arsenal de burocracia que ele mobiliza. Traduz-se não só em mecanismos complexos de avaliação como na proliferação de directivas e regulamentos emanados dos órgãos centrais e regionais do Ministério da Educação e consequente aumento da burocracia, ainda amplificada pelo zelo de alguns directores de agrupamentos e de escolas, que, na expressão de uma nossa entrevistada, são "mais papistas que o Papa". Ora, é sobre a percepção que os professores têm desta realidade que ameaça transformar a natureza do trabalho docente, criar conflitos identitários e gerar novas identidades profissionais que nos propomos debruçar, se bem que de uma forma ainda rudimentar, pois estamos na fase inicial de um estudo exploratório que visa compreender em que consiste, na perspectiva dos docentes, a burocracia de que tanto se queixam.

A burocracia como fenómeno emergente na investigação sobre os docentes e o seu trabalho

Não faltam estudos, internacionais e nacionais, ao longo do século passado, acusando a influência reconhecida ou contestada de Max Weber sobre as organizações escolares, onde a burocracia está presente, por vezes contrapondo os méritos dos modelos democráticos aos deméritos dos modelos burocráticos. Contudo, neste texto, limitar-nos-emos a ter como ponto de referência estudos sobre diversas temáticas relativas ao trabalho docente, em que a burocracia aparece como uma das suas facetas. Assim, salientamos que ela ganha visibilidade crescente a partir dos anos 80, na investigação que não a tinha como objecto directo. Essa saliência constitui um testemunho evidente do peso progressivo que tem vindo a ocupar no trabalho docente. Restringindo-nos a Portugal, darei apenas três exemplos dessas temáticas.

O primeiro refere-se a um estudo de caso sobre o chamado choque com a realidade do professor principiante. Escreve Celeste Marques Silva (1997: 68) em relação a professores por ela entrevistados: "Quando recordam o dia de apresentação, não se referem a convívio com colegas, a troca de impressões ou a uma visita ao espaço físico da escola. Estas expressões são substituídas *por preenchimento de papéis, secretaria da escola, funcionários, prazos de entrega de documentos, convocatórias para reuniões*...(itálico no original).

Em suma: a imagem que mais fortemente registaram parece ter sido a burocracia".

O segundo exemplo diz respeito ao estudo de José Alberto Gonçalves (2000) sobre as fases da carreira dos professores do 1º ciclo do concelho de Faro. Das entrevistas biográficas a algumas dezenas de docentes, ressalta a desorientação e desânimo dos professores face à multiplicação de tarefas que fazem perder de vista a função principal do professor, à instabilidade dos normativos legais e às " papeladas" que têm de preencher, levando à saturação e à vontade de antecipação da reforma.

O terceiro exemplo provem de um estudo sobre o pensamento ético-deontológico de educadores e professores de todos os níveis de ensino. Num questionário a que responderam 1112 docentes do ensino não superior e cuja construção se baseara em 30 entrevistas, além de assinalarem a sua posição face a um conjunto de dilemas experenciados, de carácter ético, os inquiridos acrescentaram 437 enunciados de dilemas referentes a várias categorias de conteúdo. Dos 47 dilemas referentes à relação com o Ministério de Educação, 34 incidia sobre os normativos legais. São exemplos: "Dedicar mais tempo a tratar de problemas burocráticos ou dedicar esse tempo aos alunos"; "Cumprir as burocracias impostas ou preparar melhor as aulas"; "Ter tempo para preparação e auto formação científica ou cumprir as obrigações burocráticas extra- escolares". Também a burocracia da escola é sentida como desviante do trabalho do professor, como atestam 17 dos 113 dilemas referentes à escola. Por exemplo: "cumprir o estipulado nos normativos ou denunciá-los como elemento perturbador do normal funcionamento da escola"; "concentrar-me na minha tarefa de professor ou deixar que me transformem num funcionário administrativo" (Estrela, Afonso e Caetano, 2010:61-63).

Poderíamos dar exemplo de outras temáticas onde a burocracia aparece, como em alguns estudos curriculares, mas são raros os trabalhos de investigação que têm como objecto central a burocracia no trabalho docente. Assim, consideramos que é uma temática pertinente a carecer de maior investimento na sua investigação.

Mais do que fazer ouvir a nossas voz sobre a burocracia, pareceu-nos mais interessante trazer aqui a voz de 4 professores, de diferentes ciclos de ensino não superior público. São professores que consideramos muito empenhados no seu trabalho e têm idades superiores a 30 anos, com mais de 6 anos de experiência, sendo três do género feminino e um do género masculino. A sua voz foi recolhida através de entrevistas semi-directivas, audiogravadas e submetidas a uma análise categorial de conteúdo (Giglione e al, 1980).

A burocracia no trabalho docente na perspectiva dos entrevistados

1- *Sobre o trabalho docente*

O discurso dos docentes pode articular-se nas seguintes categorias:

Composição

Cada um destes professores salienta, à sua maneira, o carácter compósito da actividade docente,

Abrange múltiplas tarefas: *" a principal é o ensino, obviamente, além dessa existe trabalho burocrático, o trabalho de secretaria, como costumamos dizer na sala dos professores e cada vez mais isso tem acontecido*"(A2); O ensino - expressa A1- *" é o trabalho docente que nos dá maior prazer, para o qual fomos preparados e, digamos assim, temos formação científica e pedagógica e que se relaciona directamente com os alunos, de acompanhamento pessoal e académico. É o aspecto mais rico do trabalho docente e paralelamente existe um conjunto de tarefas e actividades que fazem parte do trabalho docente."*

"É uma mistura de muitas coisas(...) "Tem um objectivo determinado...a aprendizagem dos alunos, mas não é um processo linear(...) é uma aprendizagem de conteúdos, mas também de saber estar com os outros"(A4). O que implica no seu nível de ensino e na sua perspectiva, saber estimular o crescimento emocional dos alunos, com características diferentes ao longo dos 4 primeiros anos de escolaridade e saber gerir os problemas dos alunos e "*a relação entre a escola e o que está para além da escola, a família."(...)E depois há uma 3ª ou 4ª parte que nos aborrece e transtorna que é a burocracia"*

Essas tarefas podem ser relacionadas com actividades educativas ("*planificação de tudo, de festas, saídas e trabalho de escola e agrupamento, projectos de agrupamento da iniciativa da directora nos quais os professores não são achados nem perdidos, organização de recursos*..- A3) ou com actividades estritamente pedagógicas: por ex., atendimento e vigilância de alunos perturbadores da aula que foram mandados para o GAP (Gabinete de Apoio Pedagógico), accionamento, elaboração, realização dos PIT (Plano Individual de Trabalho), cumprindo todas as regras e procedimentos estipulados. Mas também podem estar relacionadas com actividades de carácter administrativo, como fazer o tratamento das faltas e sua comunicação ao encarregado de educação quando injustificadas.

Variabilidade

O trabalho docente não é uniforme, pois, para além das variáveis pessoais ligadas ao seu entendimento e modos de execução, é condicionado por variáveis contextuais, sobretudo de carácter institucional. Assim,

* Varia com os cargos (director de turma, delegado de disciplina, avaliador...). " *As funções e as actividades vão-se multiplicando conforme os cargos também"* (A1)

* Varia com os níveis e tipos de ensino: " *nós, no secundário, temos turmas de prosseguimento de estudos que nos obrigam a determinado trabalho e temos turmas profissionais (...)aqui estamos a trabalhar com actividades que nem sempre se encaixam* (A1)

* Varia com o público alvo: alunos, pais, colegas e outras instituições.

* Varia com as escolas: por exemplo, naquelas que têm plataformas digitais, é necessário manter dados actualizados para os disponibilizar a tempo e ter horas para responder às perguntas dos alunos, o que implica que o trabalho continue em casa do professor e, por vezes, se prolongue noite adentro. Mas também, quando há mudança de direcção da escola ou do agrupamento se alteram orientações e procedimentos. ("*Agora mudámos de directora, temos muita coisa diferente do que a outra senhora fazia"*-A4

2 -*Sobre a burocracia*

Podemos articular o discurso à volta das seguintes categorias:

Definição:

"*Consiste em muito papel, muita certificação, muita evidência.(...). Para tudo tem que se fazer actas. Quando fomos sucintos, dizem-nos que não há evidência do trabalho realizado. Se o não formos, além de demorar mais tempo...é complicado explicar tudo o que as pessoas dizem*"(...) A3

Influência dos contextos institucionais

Se a burocracia decorre muito dos normativos do Ministério e direcções regionais, depende também das interpretações que cada agrupamento ou cada escola deles faz, da obediência cega ou da flexibilidade que as direcções introduzem no seu cumprimento.

Diz A2: " (o trabalho burocrático) *depende de escola para escola. Há escolas onde os D. T. têm de fazer o lançamento dos níveis que é geral, na minha cada professor lança o das suas disciplinas"*. Em algumas verifica-se uma espécie de frenesim normativo que leva a tudo regulamentar. " *Tudo o que se faz tem de ser por escrito.Uma pergunta à direcção, tem de ser por escrito e entregue na secretaria e aposto um carimbo*(...).*Na minha escola há formulários para tudo, para todos os gostos"*. (A3).

Efeitos

A procura de racionalidade e eficiência, que é a razão de ser da burocracia, muitas vezes não produz os efeitos desejados, originando disfuncionamentos que comprometem os objectivos inicialmente visados. São os seguintes os principais efeitos percebidos pelos professores:

* no ensino – a burocracia é sentida como contraproducente e desviante do essencial e como fonte de desmotivação e exaustão:

- *"Passamos o tempo mais a fazer este tipo de coisas do que a preparar aulas"* (A2*)*

- *"O tempo que nos sobrava para planificar e trocar ideias acaba por ser preenchido com outras actividades paralelas que acabam por nos esgotar"* (A1*)*

*"temos de fazer relatórios actas, para entregar aqui e acolá e nos tira o tempo par preparar os conteúdos, os materiais , ir procurar o que é preciso na internet."*A4

Além disso, origina prováveis efeitos perversos, pois "*quando se lêem os relatórios sobre os alunos, eles são todos iguais",* podendo as medidas neles enunciadas serem inadequado ao caso em questão. *C*umpre-se o formalismo, mas não se atinge o objectivo que o

relatório visava controlar, criando-se uma falsa aparência de eficácia.

*no professor – São sublinhados o desgaste físico e emocional e a perturbação da vida familiar

-.*"Tanto papel, tanto preenchimento, que muitos professores chegam a um ponto de irritação e cansaço profundo(...) Tanto relatório, tanta coisa esgota-nos, depois temos de escrever tudo, de preenchimento em preenchimento, de papel em papel(...) Estamos quase a explodir*" (A1). --.*"Até o bocadinho que tínhamos meio da manhã para descansar ou para dar atenção a um aluno que se atrasou no trabalho nos tiram e vêm chamar-nos para uma reunião"*. (A4).

É posta em evidência a dificulade de conciliar todas as tarefas com a vida familiar:*"Quando chegamos a casa às 9 da noite ainda temos as coisas da casa*(...) *e depois é que vou procurar os papelinhos para o dia seguinte...* Por isso, colegas com filhos pequenos preferem interromper durante alguns anos a sua actividade docente.(A4)

*na autonomia – a autonomia desejada dá lugar à funcionarização:

(...)"*Onde está a autonomia do agrupamento quando não é capaz de pegar nos instrumentos que vêm do Ministério e adequar à nossa realidade? (...) A impressão que fica é que não há autonomia porque não há vontade de fazer diferente. Há a vontade de obedecer e cumprir*... "(A3). O refúgio no formalismo e no prescrito representa assim uma forma de fuga à responsabilidade ética, individual e colectiva.

*na avaliação dos docentes - Mais do que complexo, o processo de avaliação é visto como confuso e complicado, pelo que se multiplicam as reuniões de esclarecimento.Os nossos entrevistados são consensuais sobre a sobrecarga burocrática implicada na avaliação e que leva a que ela perca todo o seu potencial formativo. Eis dois testemunhos:

- *"A avaliação dos professores é a burocracia no seu máximo* (...) *Há tanta evidência, como eles chamam, tanto objectivo*... ".(A1)

- "*Devíamos aprender com o processo, passamos demasiado tempo em reuniões, a preencher papéis, poderia aprender com as pessoas com experiência, mas isso não chega a acontecer. E depois acontecem as injustiças*(...)*É frustrante para as pessoas que trabalham* (...) *Na minha escola (*tinham acabado de conhecer os resultados da avaliação) *há nesta semana um ambiente pesado*. (A2).

**na origem de dilemas éticos*

A carga burocrática do trabalho docente é susceptível de ocasionar dilemas éticos aos professores. Porém, nem todos os sentem ou vivem da mesma maneira. Diz A2: *"Reconheço que há dias em que podia fazer as coisas de outra maneira, mas às vezes pedem-me um papel de urgência. Por ex., levantamento dos alunos com dificuldades monetárias, uma estatística*. Se, para A1, não há propriamente dilemas porque põe sempre os alunos em primeiro lugar, o que explica que deixe parte do trabalho burocrático para o fim de semana e, " *na segunda me sinta mais cansada do que na sexta",* já A3, embora salvaguardando o interesse dos alunos, coloca o problema de outra maneira: *"Dilemas devo ter tido imensos(...)entre o que devemos ser nós a resolver ou preencher um formulário para a direcção que pode levar a ser instaurado um processo disciplinar*... E, dando alguns exemplos de situações que podem ser resolvidas pelo professor em benefício dos alunos, fugindo a procedimentos regulamentados, originadores de autênticas *"bolas de neve" e* penalizadores do aluno, conclui: "*No dia a dia estamos divididos entre o que achamos certo e o que é certo aos olhos da lei"*.

Considerações e levantamento de hipóteses

Os dados recolhidos referem-se apenas a quatro entrevistas e, como tal, não comportam generalizações, embora ganhe fundamento a hipótese de os dados serem generalizáveis a uma parte da população docente, pois vão ao encontro de muito do que se ouve em conversas informais com docentes. (Após ter dado a ler este texto aos entrevistados, houve quem acrescentasse:"Reconheci a minha voz que é também a de muitos dos meus colegas") e poderão também enquadrar-se em muitos dos efeitos perversos que os manuais de sociologia apontam à burocracia. Permitem-nos, também, algumas considerações e levantar algumas hipóteses a carecerem de validação por outros estudos e outras metodologias.

As descrições do trabalho docente, embora sucintas como havia sido pedido, põem em evidência a multiplicidade das tarefas pedidas aos professores, para além das tarefas lectivas propriamente ditas. Essa proliferação aumenta o seu tempo de permanência na escola (*Há dez anos tinha mais tempo para mim*; diz um dos entrevistados), intensifica o seu trabalho e desqualifica-o. Concomitantemente, aumentam as formas de controlo sobre ele, através dos mais variados normativos que uniformizam procedimentos e exigem minuciosas prestações de contas. Visa-se, assim, atomizar e/ ou aglutinar competências que permitam unificar e avaliar padrões de sucesso. Se nos anos 80 e 90, argumentávamos contra a tese da proletarização do professorado em Portugal (ao contrário dos países anglo-saxónicos, o caminho foi da total centralização à parcial descentralização e as escolas e os professores nunca tinham tido tanta autonomia, embora muitas vezes não quisessem ou não soubessem usá-la), tenho de reconhecer que actualmente tal não acontece. Com efeito, na 1ª década deste milénio, a pressão normativa sobre os professores exercida pelo Ministério através de órgãos centrais e intermédios, agrupamentos e escolas aumentou exponencialmente. Por isso, é tão sentido o desfasamento entre o discurso da autonomia e o afã normativo e burocratizador de que o discurso destes professores nos dá testemunho e que não é específico dos professores portugueses. Com efeito, estudos comparativos com professores ingleses dão conta dos sentimentos de ambivalência e conflito dos docentes de ambas as nacionalidades face ao aumento da burocracia e managerialismo das escolas. (Day e al, 2003; Day e al, 2007). Neste último estudo, há acordo de 90% de professores ingleses e de 95% de professores portugueses quanto ao aumento da burocracia na escola.

Se há tarefas burocráticas que caiem directamente no foro do trabalho fundamental da profissão, e só pecam por excessivo formalismo, outras extravasam-no claramente, sem que, para elas, se encontre uma justificação que não seja de ordem económica. Os professores são, assim, transformados em funcionários administrativos, a quem incube, segundo as escolas e níveis de ensino e as funções desempenhadas, tarefas comezinhas como distribuir

os passes aos alunos, ir buscar o livro de ponto, registar faltas dos alunos, verificar a sua justificação e, na sua ausência, comunicar com o encarregado de educação, o que faz em muitas outras circunstâncias (e é intensificado, como se compreende, quando se é professor de ensino especial), elaborar estatísticas, tratar questionários... Esse pendor burocrático, por desgastante e desmotivador, é de resultados duvidosos em relação à eficácia que se pretende e a obsessão pelas evidências representa um reforço da racionalidade técnica que o movimento da reflexividade docente vinha tentando contrariar a partir dos anos oitenta do século passado. Um dos casos relatados constitui um indicador dessa falta de relação com a eficácia, pois a organização dos dossiers e a abundância de relatórios, recompensadas pela avaliação feita à direcção da escola, não impediu que o sucesso dos alunos estivesse abaixo das médias nacionais. O que dá sentido a uma hipótese de Ozga e Lingard sobre a relação inversa entre empenhamento profissional e burocracia. De igual modo, a preocupação pela recolha de evidências ilustrativas da performatividade desvirtuou e complicou a avaliação dos docentes. Como os nossos entrevistados reconhecem e hoje é já bastante consensual, o modelo de avaliação seguido provavelmente não fez melhores professores, visto ser-lhe retirada, por excesso de formulários, a sua potencialidade formativa. Trata-se, no entanto, de opiniões que devem passar pelo crivo de investigações empíricas rigorosas.

Que consequências sobre a identidade dos professores advirão da burocratização do seu trabalho e da ênfase no sucesso imediato? Se a performatividade é orientada, segundo Cribb (2009: 33), de modo a" reconfigurar normas institucionais, culturas profissionais e subjectividades", até que ponto essa reconfiguração não gerará novas identidades é uma questão que importa investigar. Os professores que entrevistámos têm uma média de 17,1 anos de experiência e têm, por isso, termos de comparação com um passado próximo que os leva a repudiar a funcionarização do seu trabalho. Podemos, no entanto, pôr a hipótese, a confirmar ou invalidar por estudos futuros, de os professores principiantes, socializados nesta cultura burocrática, adoptarem uma estratégia de uma conformidade estratégica que poderá evoluir para uma conformidade interiorizada (Lacey,1987). O seguimento de regras minuciosas pode conferir alguma segurança, mas também desresponsabilização, fortalecendo a tendência à conformidade. Esses tipos de conformidade são susceptíveis de originar tipos de profissionalismo organizacional de que fala Evett, citado na Introdução deste texto. Por outro lado, a reacção dos nossos entrevistados à burocracia reinante, que lamentam que os afaste da sua função essencial e há quem considere "desumanizante", pode indiciar a defesa de um profissionalismo ocupacional, ligado ao acto pedagógico, à autonomia e liberdade do juízo profissional, a um trabalho colaborativo e reflexivo e ao sentido de comunidade que o clima de competitividade e as numerosas reuniões forçadas também desvirtuaram. Se essa reacção é um sinal positivo, ela não se faz sem sofrimento e gasto de energias, pois "É na relação entre a dimensão'profissional' e 'pessoal' da identidade do professor que o o conflito gerado pela performatividade tem sido mais evidente." (Menter, 2009: 222). E esse conflito, além da ambivalência emocional, passa também pelo dilema ético fundamental referido pelo mesmo autor que é o de "fazer o meu trabalho ou fazer a coisa certa" e que traduz bem o dilema referido por A3, atrás mencionado. Por isso, alguns professores consideram que estão quase " a explodir".

Se o realismo nos leva a considerar que, neste momento de crise económica, o trabalho burocrático não será dado a funcionários administrativos, pelo menos que haja o bom senso da separação entre o essencial e acessório, reduzindo e simplificando procedimentos e exigências por vezes risíveis e não deixando que os professores cheguem ao ponto de explosão. *("E com os papéis acho que com metade resolvíamos o problema e com metade das reuniões também*"- A4) Se o discurso oficial passa pelo professor reflexivo, investigador e colaborativo, numa escola constituída em comunidade de aprendizagens, então é preciso deixar-lhe tempo e espaço para que isso possa acontecer, libertando-o da normatividade asfixiante e dando azo à expressão da sua autonomia e criatividade.

Referências

Castells, M. (1997*) La Era de la Información. Economia, Sociedade y Cultura*. Madrid: Alianza Editorial, 3 vol.

Cribb, A. (2009). Professional Ethics: Whose responsability?. In In Sh. Gewirtz, P. Mahony and A. Cribb. *Changing Teacher Professionalism*, pp.31-42. London: Routledge, Taylor and Francis Group

Day, C., Pacheco, J., Flores, M.A., Hadfield, H. , Morgado, J.C. (2003). The Changing Face of Teaching in England and Portugal: a study of the work of secondary school teachers*, European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 239-251

Day, C., Flores, M. A., Viana, I. (2007). Effects of national policies in Portugal and England, *European Journal of Teacher Education*, 30 (3) 249-265

Estrela, M. T., Afonso, R. e Caetano, A. P. (2010). Os Dilemas de Acção e a sua Dimensão Formativa. In M. T. Estrela e A. P. Caetano (org), *Ética Profissional Docente. Do Pensamento dos Professores à sua Formação*, pp. 55-72. Lisboa: EDUCA

Estrela, M. T. (2006). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores

Evetts, J. (2009).The Management of professionalism: a contemporary paradox. In Sh. Gewirtz, P. Mahony and A. Cribb. *Changing Teacher Professionalism*, pp.19-30 London: Routledge, Taylor and Francis Group

Ghiglione, R., Matalon, B. (1980*). Manuel de l'analyse du contenu*. Paris: Armand Colin

Gonçalves, J. A. (2000). *Ser Professor do 1º Ciclo – Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, policopiada

Lacey, C. (1987). Professional Socialization of Teachers. In L.W. Anderson (ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, pp. 616-619. London: Pergamon Press

Menter, I. (2009). Teachers for the Future: What you got and what do you need? In Sh. Gewirtz, P. Mahony and A. Cribb. *Changing Teacher Professionalism*, pp 217-228. London: Routledge, Taylor and Francis Group

Silva, M. C. M. (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. In M.T. Estrela, *Viver e Construir a Profissão Docente*, pp.51-80. Porto: Porto Editora.

[143] QUE LUGAR PARA A TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMADORES EM PORTUGAL?

Francisco Sousa
Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo
e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho

[Resumo] Nesta comunicação, discutirei o espaço ocupado pela Teoria e Desenvolvimento Curricular no mapeamento epistemológico dos conteúdos programáticos dos cursos de formação pedagógica inicial de formadores. A partir de uma análise ao referencial que orienta os referidos cursos, espero evidenciar orientações teóricas implícitas na política de formação a que o referencial se subordina e discutir algumas implicações práticas dessas orientações para a formação de formadores. Da análise conclui-se que a Teoria e Desenvolvimento Curricular é a área científica que mais alimenta a formação inicial de formadores em Portugal. Conclui-se também que o referencial analisado veicula uma perspectiva predominantemente técnica do currículo.

1. Introdução

O formador, enquanto elemento central dos sistemas de formação profissional, exerce funções cuja complexidade justifica a reflexão sobre as competências que deve dominar e, a montante, sobre a sua própria formação. Além de se esperar, como é óbvio, que domine competências directamente associadas à área de formação em que intervém, também se espera que domine competências pedagógicas, como se depreende, no caso português, da obrigatoriedade de aquisição de formação pedagógica para efeitos de reconhecimento oficial do estatuto de formador.

As condições em que tem decorrido essa formação merecem reflexão em torno de várias dimensões, tais como o perfil de quem a ministra e os conteúdos programáticos dos cursos através dos quais é ministrada. Na presente comunicação, reflectirei principalmente sobre a última dimensão. Enquanto professor de Teoria e Desenvolvimento Curricular (TDC), organizarei essa reflexão em torno do papel desta área, considerando que uma breve leitura dos documentos orientadores da formação pedagógica de formadores em Portugal sugere imediatamente que ela é uma das várias fontes de conhecimento de que se alimenta essa mesma formação. Assim sendo, começarei por apresentar, numa primeira secção, breves notas sobre a natureza da área, sobre a noção de currículo e sobre o enquadramento das questões curriculares no contexto da formação profissional. Na segunda secção, discutirei o peso relativo da TDC na formação pedagógica inicial de formadores. Essa discussão será feita a partir de uma análise relativamente aprofundada do referencial de formação inicial. A terceira secção será dedicada a uma discussão de questões curriculares que emergem da leitura do referido referencial em termos das orientações teóricas no âmbito da TDC que denuncia e das suas implicações para a formação de formadores.

2. A Teoria e Desenvolvimento Curricular e o seu objecto de estudo: implicações para a formação profissional

A TDC emergiu nos Estados Unidos da América há cerca de cem anos e afirmou-se no meio académico português nas duas últimas décadas do século XX. É uma área científica habitualmente identificada pela designação adoptada no presente texto (TDC) e por outras designações, tais como "Teoria e Organização Curricular", "Estudos Curriculares" ou simplesmente "Desenvolvimento Curricular". Centra-se no estudo do currículo e do desenvolvimento curricular, sendo este último entendido como um processo

contínuo de concepção, justificação e implementação do currículo (Ribeiro, 1993).

Os manuais de TDC apresentam geralmente ao leitor várias concepções alternativas de currículo, mais ou menos comprometidas com diferentes correntes teóricas. Das inúmeras discussões que têm sido realizadas a propósito da tensão entre essas diferentes perspectivas emerge a identificação de três tendências principais: (1) a que acentua a ideia de currículo como "plano estruturado de ensino" que explicita objectivos de aprendizagem, estratégias para a consecução dos mesmos e dispositivos de avaliação que possibilitem a verificação dessa mesma consecução (Ribeiro, 1993); (2) a que encara o currículo como uma hipótese de trabalho permanentemente sujeita à deliberação dos profissionais mais directamente responsáveis pela prática pedagógica, em função das nem sempre previsíveis particularidades de cada situação real (Stenhouse, 1975; Reid, 1999); (3) a que enfatiza a ideia de currículo como arena de luta pelo poder de decidir o que será ensinado (Apple, 1990, 1995). Na linguagem normalmente usada no âmbito da TDC para designar diferentes abordagens teóricas ao currículo, a primeira tendência corresponde a uma perspectiva técnica, a segunda a uma perspectiva prática e a terceira a uma perspectiva crítica (Grundy, 1987; Pacheco, 1996).

Numa das definições mais abrangentes de que há conhecimento, Roldão (1999) refere-se ao currículo como um "corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias" (p. 34). Esta definição tem a vantagem de ser compatível com qualquer perspectiva teórica. Assim, no contexto de uma perspectiva técnica, faz sentido afirmar que o currículo é um corpo de aprendizagens socialmente consideradas necessárias, que devem ser planeadas de forma estruturada através da explicitação de objectivos, estratégias e dispositivos de avaliação; no contexto de uma perspectiva prática, o currículo é um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, permanentemente sujeito à deliberação; no contexto de uma perspectiva crítica, o currículo é o resultado da luta, entre diferentes grupos de interesse existentes na sociedade, pelo controlo da selecção das aprendizagens a promover.

Outra vantagem da definição de currículo proposta por Roldão é a sua adaptabilidade a uma enorme diversidade de contextos. Num plano macrocurricular, é possível fazer referência a um corpo de aprendizagens socialmente consideradas necessárias ao nível de todo o macrossistema de educação e formação de um determinado país ou região. Em planos mais restritos, permanece válida a ideia de identificação de um conjunto de aprendizagens cuja promoção é socialmente reconhecida como desejável em determinados contextos, incluindo microssistemas de formação como os que emergem no interior de algumas organizações cuja missão principal não é a formação. Neste sentido, considerando os objectivos da presente comunicação, referir-me-ei ao currículo no sentido de corpo de aprendizagens consideradas necessárias num determinado sistema de formação.

Se o sistema de formação se encontrar totalmente situado no interior de determinada organização, o currículo poderá também ser construído nesse contexto restrito. As aprendizagens consideradas necessárias corresponderão a necessidades de formação às quais se procurará dar resposta através de uma entidade fornecedora de serviços formativos pertencente à organização em que trabalham os formandos. Isto acontece, por exemplo, no caso de organizações relativamente grandes que possuem departamentos de formação.

Mas este fenómeno de procura de serviços formativos na sequência da identificação de necessidades de formação no interior de determinada organização pode também resultar no recurso a entidades formadoras externas à organização em que trabalham os formandos.

Em qualquer destes dois casos, como explicam Ferrão e Rodrigues (2000), a caracterização de problemas detectados na organização e a convicção de que os mesmos podem ser resolvidos ou atenuados através de formação constituem pré-requisitos indispensáveis a uma correcta detecção de necessidades de formação. A explicitação destas últimas não dispensa a identificação de um conjunto de aprendizagens a adquirir pelos formandos, isto é, de um currículo.

Nos sistemas de formação cuja relação com o mundo do trabalho não é tão imediata, como aqueles que estão centrados em escolas profissionais ou em programas de cariz profissionalizante oferecidos em escolas básicas e secundárias, a construção do currículo é um fenómeno mais difuso, no qual intervêm muitos actores, alguns dos quais sem qualquer contacto directo com o contexto real onde a formação se concretiza.

Esta diversidade de sistemas de formação pode ser representada num continuum cujos extremos correspondem, de um lado, a pequenas acções de formação concebidas e implementadas no interior de determinada organização para dar resposta imediata a problemas nela detectados e, do outro lado, a ofertas formativas disponibilizadas em contextos escolares caracterizados pela sua semelhança ao ensino não profissional e pela sua relação mais indirecta com o mundo do trabalho. Esta representação emerge num quadro de crescente esbatimento entre os mundos da educação e da formação profissional (Bernardo, 2004).

A construção do currículo, como já sugeri, opera-se de formas consideravelmente diferentes consoante o posicionamento dos sistemas de formação no referido *continuum*, pelo que importa ter essa variedade de contextos em conta no âmbito da formação pedagógica de formadores em geral e no âmbito mais específico da abordagem aos conteúdos dessa formação que mais se relacionam com questões curriculares.

3. A formação pedagógica de formadores em Portugal: Que lugar para as questões curriculares?

A formação pedagógica de formadores em Portugal pode ser realizada por duas vias: (1) através de cursos superiores que a integrem nos seus planos curriculares; (2) através de dispositivos de formação regulados, a nível nacional, pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Em muitos casos, a primeira via é seguida por indivíduos que virão a assumir funções formativas em sistemas escolares de formação. A segunda via é normalmente seguida pela grande maioria dos formadores ou dos candidatos a formadores inseridos em sistemas não escolares de formação. Num número considerável de casos, também é seguida por formadores ou futuros formadores enquadrados em sistemas escolares.

A presente comunicação é focada na segunda via, uma vez que a primeira já tem sido exaustivamente discutida por outros autores através de inúmeras publicações.

A formação pedagógica de formadores regulada pelo IEFP desdobra-se em duas vertentes: formação inicial e formação contínua. A realização, com aproveitamento, da primeira, garante a obtenção do Certificado de Aptidão Pedagógica de Formador (CAP). Até há bem pouco tempo, a realização de formação contínua era necessária para a sucessiva renovação do CAP por períodos de cinco anos, podendo, em alternativa, essa renovação ser conseguida através da concretização de outras formas de actualização pedagógica: publicação de livros ou artigos relevantes, investigação na área pedagógica, participação em eventos relevantes. Com a publicação da Portaria nº 994/2010, o CAP deixou de estar sujeito a renovação.

A formação inicial deve, de acordo com a Portaria nº 1119/97, ter uma duração mínima de 90 horas e contemplar os seguintes conteúdos:

> a) O formador e o contexto em que se desenvolve a formação;
>
> b) Teorias, factores e processos de aprendizagem;
>
> c) Métodos e técnicas pedagógicas;
>
> d) Relação pedagógica, animação de grupos em formação e gestão de percursos diferenciados de aprendizagem;
>
> e) Planificação da formação;
>
> f) Definição e estruturação de objectivos de formação;
>
> g) Os recursos didácticos na formação e as novas tecnologias de informação e comunicação;
>
> h) Avaliação da aprendizagem;
>
> i) Avaliação da formação. (Nº 2 do Artigo 1º da Portaria nº 1119/97)

Essa formação concretiza-se geralmente através de cursos de formação pedagógica inicial de formadores, organizados de acordo com um referencial básico disponibilizado pelo IEFP. Este instituto disponibiliza também um referencial específico para uma variante desses cursos – os cursos de formação pedagógica inicial de formadores em contexto real de trabalho/tutores.

A formação contínua tem sido baseada em pequenos cursos, que, na maior parte dos casos, têm 30 horas de duração e, em casos mais raros, uma duração mais longa. A oferta desses cursos tem coberto um leque bastante variado de temas, incluindo a animação de grupos, a gestão da formação, a gestão do conflito e o desenvolvimento curricular. Para cada um destes cursos, o IEFP disponibiliza um referencial orientador da respectiva implementação.

O referencial básico dos cursos de formação pedagógica inicial de formadores (Romão, Tomé e Marques, 1998) organiza-se em torno dos conteúdos prescritos na Portaria nº 1119/97, desdobrando-os em conteúdos mais específicos, explicitando competências que devem ser desenvolvidas a partir da sua exploração e associando-os a três eixos de intervenção pedagógica: enquadramento, operacionalização e aplicação. Cada eixo inclui vários módulos. Nos parágrafos que se seguem discutirei questões relativas à importância da TDC na abordagem a esses mesmos módulos.

O primeiro módulo do eixo de enquadramento, eixo A, é o módulo A1, intitulado "o formador face aos sistemas e contextos de formação". Trata-se de um módulo que visa garantir a compreensão do enquadramento da formação profissional no âmbito dos sistemas educativos e formativos, o conhecimento da legislação que regulamenta a formação profissional e ainda a compreensão do funcionamento dos sistemas de formação e do papel do formador nesse contexto. Este leque de objectivos sugere a necessidade do contributo de várias áreas científicas. Não sendo a TDC a mais necessária, o seu contributo é aconselhável na abordagem à problemática da relação entre currículos orientados para a formação profissional e currículos de orientação mais académica nos sistemas educativos. A TDC está em posição privilegiada para suscitar nos formandos a reflexão sobre importantes implicações de medidas de política educativa e formativa associadas a essa problemática, incluindo medidas que se traduzem em decisões sobre as etapas de escolarização dos estudantes em que são disponibilizadas nas escolas ofertas formativas de carácter mais profissionalizante, sobre a relação entre essas ofertas e regimes de avaliação das aprendizagens (por sua vez associados a mecanismos de selecção/progressão na escolaridade), e ainda sobre a relação entre essas mesmas ofertas e determinados programas de combate ao insucesso e prevenção do abandono escolar.

O módulo A2 intitula-se "factores e processos de aprendizagem" e visa o desenvolvimento de duas competências: identificar conceitos, teorias e modelos explicativos do processo de aprendizagem; identificar os principais factores e as condições facilitadoras da aprendizagem. Estes enunciados sugerem claramente a Psicologia da Educação como área mais necessária a uma abordagem cientificamente rigorosa à leccionação do módulo, não sendo necessário o contributo directo da TDC, a não ser que, numa lógica de interpretação flexível do texto do referencial, se decida explorar as implicações curriculares da adopção de diferentes teorias da aprendizagem nos sistemas de formação.

O módulo A3, denominado "comunicação e animação de grupos", orienta-se para a compreensão da relação pedagógica e de outros fenómenos psicossociais a ela associados. Orienta-se ainda para o domínio de técnicas de comunicação e animação. A TDC é claramente uma área à margem destes objectivos.

O módulo A4 tem por título "métodos e técnicas pedagógicas" e situa-se claramente no domínio da metodologia do ensino. Esta última pode ser perspectivada como área autónoma ou então ser fortemente associada à TDC. A inclusão ou não das questões metodológicas na agenda da TDC depende bastante da noção de currículo adoptada por cada corrente ou por cada curriculista em concreto. Para Johnson (1977), "o currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios" (p. 6), o que sugere uma clara separação entre TDC e metodologia do ensino. Para Zabalza (1992), pelo contrário, o currículo é "o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar" (p. 12), o que sugere que a TDC deve também debruçar-se sobre métodos de ensino. Esta perspectiva é corroborada por muitos autores, sendo bastante consensual a ideia de que as

estratégias de ensino constituem uma das componentes fundamentais do currículo, a par com os objectivos, os conteúdos e a avaliação (Ribeiro, 1993, p. 39).

O eixo de operacionalização, eixo B, inicia-se com o módulo B1, intitulado "objectivos pedagógicos". É óbvio que este módulo foi concebido com a preocupação de promover o domínio de aspectos técnicos da enunciação e organização de objectivos pedagógicos. Não há dúvida de que esta preocupação se enquadra na agenda da TDC, apesar de não estar hoje tão no topo das prioridades da área como esteve nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX.

O módulo B2, cujo título é "avaliação da aprendizagem", visa a compreensão do conceito de avaliação e de conceitos afins, o domínio de técnicas de avaliação, e ainda a promoção da capacidade de conceber, construir e aplicar instrumentos de avaliação. Na linha do que foi discutido a propósito do módulo A4, convém salientar que, à semelhança das estratégias de ensino, a avaliação da aprendizagem também é geralmente considerada uma das componentes fundamentais do currículo. Neste sentido, o seu estudo tem cabimento na TDC, sem prejuízo da possibilidade de ser realizado no âmbito de uma área mais especializada.

"Recursos didácticos" é o título do módulo B3, através do qual se espera que o formando fique apto a "seleccionar, conceber e adequar os meios pedagógico-didácticos, em suporte multimédia, em função da estratégia pedagógica adaptada" (Romão, Tomé e Marques, 1998, p. 30). Este enunciado evidencia bem a dependência do módulo B3 em relação ao módulo A4. A mobilização de recursos didácticos é uma questão metodológica. Considerá-la ou não uma questão curricular é uma opção que depende da perspectiva adoptada no quadro das possibilidades anteriormente identificadas a propósito da discussão do módulo A4.

O módulo B4 denomina-se "planificação da formação" e visa a promoção da capacidade de planificar unidades de formação mais ou menos longas, incluindo sessões, módulos e cursos. A importância da TDC no desenvolvimento desta competência é bastante óbvia, considerando que a promoção da capacidade de planificar situações de educação e formação tem constituído uma das aplicações mais visíveis do conhecimento produzido no âmbito da área.

O eixo de operacionalização termina com o módulo B5, designado por "acompanhamento e avaliação da formação". Com este módulo pretende-se que os formandos fiquem aptos a avaliar a formação, quer no que concerne aos seus resultados quer no que diz respeito à contínua regulação do seu processo de implementação. Trata-se, portanto, de um módulo totalmente centrado no estudo de uma das etapas do processo de desenvolvimento curricular – a avaliação curricular –, o que torna a TDC indispensável numa abordagem correcta ao módulo.

O eixo de aplicação, eixo C, retoma, nos seus três módulos, os conteúdos que serviram de título aos módulos inseridos nos eixos A e B, sendo esses conteúdos agora mobilizados (1) na concepção de um projecto de intervenção pedagógica que possa contribuir para a melhoria de determinado sistema de formação e (2) na simulação de sessões de formação.

Após esta análise do referencial de formação inicial, conclui-se que a TDC é a área científica que mais alimenta a formação inicial, sem prejuízo do importante contributo de outras áreas. Uma compreensão mais abrangente do espaço dedicado às questões curriculares na formação pedagógica de formadores em Portugal exige também atenção aos referenciais dos cursos de formação contínua, que tenciono analisar no futuro.

4. Discursos oficiais sobre o currículo e formação profissional: leitura de um referencial

O referencial de formação pedagógica inicial de formadores veicula uma perspectiva predominantemente técnica do currículo, como se depreende da ênfase colocada na planificação da formação, através da operacionalização de objectivos, da selecção de métodos e recursos de ensino e da construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem.

A adopção desta perspectiva é compreensível, considerando a proximidade da formação profissional com o mundo do trabalho, onde a preocupação com a eficiência e com a promoção do "saber fazer" habitualmente se sobrepõe à discussão dos factores sociais, organizacionais, políticos e económicos que condicionam a selecção dos conteúdos e das competências a abordar em contexto de formação. Por outro lado, é interessante notar que a consolidação da perspectiva técnica no âmbito da TDC se deve, em grande parte, à influência de lógicas de formação adoptadas em contextos de formação industrial e militar, a par com outras fontes de influência, com destaque para a psicologia comportamentalista.

As instituições militares e industriais funcionam, em grande parte, de acordo com uma lógica de maximização da eficiência, podendo essa lógica, em determinadas circunstâncias, ser assumida por sectores mais amplos da sociedade. Este fenómeno foi bastante visível nos Estados Unidos da América no primeiro quartel do século XX, com a afirmação da ideologia de eficiência social. A fundação da TDC ocorreu nesse contexto histórico e geográfico, como explica Kliebard (1995), referindo-se a John Franklin Bobbitt, considerado o primeiro curriculista da história.

> *Ninguém representa melhor a nova casta de educadores pró-eficiência do que John Franklin Bobbitt. A sua obra marca também o desenvolvimento de uma área de especialização, a área do currículo. Provavelmente, esta identificação da eficiência social com a emergência da própria área constitui um factor significativo na persistência, até aos nossos dias, de muitas ideias-chave oriundas do movimento da eficiência social. (Kliebard, 1995, p. 84)*

Gimeno Sacristán (1994) também considera que o pensamento de Bobbitt se enquadra perfeitamente na ideologia da eficiência social, na medida em que, para Bobbitt, o currículo existe para "dar uma resposta eficiente" às necessidades da sociedade, pelo que a função de quem o implementa consiste "não em parar para pensar no que deve ser feito, mas sim em providenciar uma técnica eficiente para cumprir o que se lhe diz que tem de ser feito" (Gimeno Sacristán, 1994, p. 18). É com base nestes pressupostos que, nos três primeiros parágrafos de uma das suas obras mais conhecidas, Bobbitt (1924) se refere ao curriculista como um engenheiro curricular que planeia a

educação e a formação à semelhança de um engenheiro ferroviário que concebe o projecto de construção de uma linha férrea entre Omaha e Los Angeles.

A influência das abordagens militares e industriais sobre a TDC foi ainda mais forte nos anos 60, 70 e 80 do século XX. Em França, essa influência traduziu-se na emergência da "engenharia da formação" (Le Boterf, 2003, p. 205). A nível global, um dos autores mais influentes nesse período foi o norte-americano Robert Mager, que tinha fortes ligações aos meios industrial e militar (Saettler, 2004) e publicou um pequeno livro (Mager, 1975) que se tornou extremamente influente na definição de objectivos pedagógicos em variados contextos de educação e formação. Essa influência manifestou-se sobretudo na ampla aceitação que obteve a ideia, defendida por Mager, de que o enunciado de um objectivo deve ter estas três características: (1) identificar um comportamento observável que evidencie a consecução do objectivo, (2) explicitar as condições em que esse comportamento deve ocorrer e (3) fixar o nível de desempenho necessário para que o objectivo seja considerado atingido. Este tipo abordagem assume a definição de objectivos como uma questão puramente técnica. Nesta perspectiva "não interessa saber de onde procedem nem como são seleccionados os objectivos" (Gimeno Sacristán, 1994, p. 53), mas sim enunciá-los com clareza e planear formas eficientes de consecução dos mesmos.

A bibliografia mobilizada no referencial de formação pedagógica inicial de formadores é comprometida com a perspectiva técnica. Esse compromisso revela-se na predominância de referências a obras do próprio Robert Mager e de outros clássicos representantes dessa perspectiva, como Benjamin Bloom e Robert Gagné, e a autores portugueses de trabalhos editados pelo próprio IEFP e promovidos como material de apoio aos cursos aqui em discussão. Estes últimos trabalhos incluem pequenos livros publicados no âmbito das colecções "Aprender" e "Formar pedagogicamente" (e.g., Vieira, 1992; Oliveira, 1992) e artigos publicados na revista Formar, cujos autores subscrevem as ideias defendidas pelos principais representantes da perspectiva técnica do currículo e, através de uma linguagem simplificada, transmitem ao leitor orientações para a enunciação de objectivos e para outros procedimentos inseridos no processo de desenvolvimento curricular.

Antes de discutir a possível abertura do referencial de formação pedagógica inicial de formadores a outras perspectivas sobre o currículo, convém discutir, ainda na perspectiva técnica, a organização do mesmo.

Como seria de esperar de uma publicação alinhada com a perspectiva técnica, o referencial de formação pedagógica inicial de formadores é muito claro, não só no que diz respeito aos objectivos a atingir mas também no que concerne aos meios considerados necessários para que se chegue a essa consecução. Neste sentido, é apresentada uma sequência pedagógica que explicita a ordem pela qual, de acordo com os autores do referencial, os módulos devem ser implementados, que é a seguinte: A1, C2, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, C1, C2, B5 e C3 (Romão, Tomé e Marques, 1998, p. 13). Este itinerário suscita algumas questões, das quais destaco duas. Em primeiro lugar, por que razão se prevê a implementação do módulo dedicado aos métodos de ensino (A4) antes da implementação do módulo dedicado aos objectivos pedagógicos (B1) se na sequência de elaboração de planos de ensino, de acordo com a própria perspectiva técnica, a definição de objectivos precede a escolha de métodos? Em segundo lugar, por que razão se prevê a implementação do módulo dedicado à planificação da formação (B4) depois da implementação dos módulos dedicados aos objectivos pedagógicos, aos métodos de ensino, aos recursos didácticos (B3) e à avaliação da aprendizagem (B2) se os últimos quatro incidem em conteúdos que podem ser considerados especificações dos conteúdos em que incide o primeiro?

Uma formação pedagógica de formadores inspirada numa visão técnica do currículo é potencialmente vantajosa à luz de critérios de clareza e eficiência. No entanto, as actuais tendências das políticas de formação ao longo da vida sugerem que os formandos não necessitam apenas que os formadores lhes comuniquem com clareza o que devem aprender e os direccionem de forma eficiente para a aquisição dessa aprendizagem. Necessitam também de assumir um considerável grau de protagonismo na definição dos seus próprios percursos de formação e emprego, na medida em que é cada vez mais reconhecida a necessidade de os formadores, os formandos e os cidadãos em geral desenvolverem "competências de autonomia pessoal (ser autónomo e possuir espírito de iniciativa, participar na resolução de problemas novos, ser criativo e ter capacidade de inovação)" (Azevedo, 2006, p. 6). É por isso que as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida identificadas pelos responsáveis pelas políticas de educação e formação da União Europeia incluem o "espírito de iniciativa e espírito empresarial", bem como a competência de "aprender a aprender", entre outras (Conselho da União Europeia, 2010). Nesta linha de raciocínio, tem-se defendido, com cada vez maior insistência, que o formador deve "formar pessoas sujeitas a mudanças organizacionais profundas" e "habilitar as pessoas para assumirem a responsabilidade de gerirem os seus próprios planos de formação" (Malheiro, 1997, pp. 18-19). O empreendedorismo e a capacidade de gestão da própria formação dificilmente se promovem através de uma formação dominada pela lógica do cumprimento rigoroso de planos previamente fixados. A promoção dessas competências requer espaço para a reflexão a partir da acção e para a deliberação contínua sobre os rumos de prática formativa que podem ser seguidos em cada contexto, considerando as alternativas disponíveis. O conhecimento destas últimas constrói-se a partir de dados que o próprio processo formativo vai continuamente gerando. Por outras palavras, a formação de formadores necessita de abordagens compatíveis com o ambiente de incerteza e acelerada mudança que caracteriza a sociedade contemporânea. Por isso, uma maior infusão da perspectiva prática sobre o currículo na formação pedagógica inicial de formadores poderia contribuir para uma maior adequação desta última às características da sociedade contemporânea e às actuais tendências de política educativa e formativa, especialmente no que diz respeito à promoção de competências-chave.

As decisões sobre o que deve ser ensinado na formação profissional são tomadas em função de valores e/ou interesses mais ou menos explícitos, mais ou menos ocultos. Quanto mais consciência o formador e o formando tiverem deste fenómeno mais poderão usar a margem de manobra de que dispuserem no âmbito do sistema de formação para procurar compatibilizar esses valores e/ou interesses com os

seus próprios. Esta consciencialização dificilmente se consegue sem a criação de algum espaço para a abordagem à perspectiva crítica sobre o currículo, o que é perfeitamente possível na formação pedagógica de formadores, embora essa perspectiva não seja minimamente tornada visível no actual referencial de formação inicial.

5. Reflexões finais

A formação pedagógica inicial de formadores em Portugal tem sido oferecida através de cursos de 90 horas, organizados de acordo com um referencial que prescreve objectivos e conteúdos cuja fundamentação científica se encontra em diversas áreas. No mapeamento epistemológico dessas áreas, a TDC é a área que mais espaço ocupa.

Uma das condições a garantir na demanda de qualidade na implementação desses cursos seria, portanto, a posse de sólida formação em TDC por parte dos responsáveis pela leccionação dos mesmos. Infelizmente, essa condição não está criada neste momento, na medida em que tem havido pouca exigência na imposição de critérios para o exercício de funções de formador em cursos de formação pedagógica inicial de formadores. Em inúmeros casos, tem-se verificado que a única exigência colocada aos candidatos ao exercício dessas funções tem sido a titularidade do CAP. Isto significa que, de acordo com as normas em vigor, para leccionar um curso de formação pedagógica de formadores, basta ter recebido 90 horas de formação pedagógica, o que é tão absurdo como seria o reconhecimento oficial de qualificação para ensinar matemática a alguém que só tivesse recebido 90 horas de formação em matemática. Por esta razão e por outras, "é necessário ter a coragem de (…) rever os critérios de credibilização das pessoas em formação profissional e em formação pedagógica" (Correia e Ferro, 1997, p. 30).

A formação pedagógica inicial de formadores necessita também de uma actualização do respectivo referencial, que proporcione uma maior abertura a um leque mais alargado de perspectivas sobre o currículo, mais compatível com as actuais tendências europeias e globais em matéria de formação e trabalho.

Embora os cursos de formação contínua de formadores não tenham sido objecto de análise na presente comunicação, é importante salientar que, na maior parte dos casos, se trata de documentos bastante recentes. Ironicamente, depois de um grande investimento na produção desses referenciais, a procura dos cursos em causa diminuirá drasticamente, podendo mesmo desaparecer completamente, em consequência da cessação da obrigatoriedade de renovação do CAP por períodos de cinco anos. Esta cessação, aliada ao já referido facilitismo na selecção dos formadores que leccionam os cursos de formação pedagógica inicial, não favorece a qualidade da formação. Por esta e por outras razões, "a formação de formadores necessita de ser repensada seriamente" (Moura, 1997, p. 90), particularmente no que diz respeito à vertente de formação pedagógica.

6. Referências Bibliográficas

Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.

Apple, M. (1995). *Education and power* (2nd ed.). New York: Routledge.

Azevedo, J. (2006). A educação e as "novas competências" para todos. *Formar* (56), 3-9.

Bernardo, J. (2004). Da educação e formação à educação-formação – Dois mundos complementares ou concorrentes? In J. Costa (Coord. redactorial), *Formação profissional – Cadernos Sociedade e Trabalho*, IV (pp. 55-75). Lisboa: DEEP/MSST.

Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum.* Cambridge, MA: The Riverside Press.

Conselho da União Europeia (2010). *Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010"*. Bruxelas: Conselho da UE.

Correia, M. L. & Ferro (1997). Dimensões relacionais e institucionais da formação. In A. Sequeira e J. Teixeira (Orgs.), *Actas da 1ª conferência de formação de formadores* (pp. 25-30). Lisboa: ISPA.

Ferrão, L., & Rodrigues, M. (2000). *Formação pedagógica de formadores* (3ª ed.). Lisboa: Lidel.

Gimeno Sacristán, J. (1994). *La pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (7ª ed.). Madrid: Morata.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London: Falmer Press.

Johnson, M. (1977). Definitions and models in curriculum theory. In A. Bellack & H. Kliebard (Eds.), *Curriculum and evaluation* (pp. 3-19). Berkeley, CA: McCutchan.

Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958* (2nd ed.). New York: Routledge.

Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Éditions d'Organisation.

Mager, R. F. (1975). *Como definir objectivos pedagógicos* (I. C. Telmo, Trad. 2ª ed.). Lisboa: Carreira & Carreira.

Malheiro, P. (1997). Novas competências para o formador do ano 2000. In A. Sequeira e J. Teixeira (Orgs.), *Actas da 1ª conferência de formação de formadores* (pp. 17-19). Lisboa: ISPA.

Moura, R. (1997). Formação por processo e transformação dos desempenhos organizacionais: O formador como dinamizador de vontades e competências. In A. Sequeira e J. Teixeira (Orgs.), *Actas da 1ª conferência de formação de formadores* (pp. 83-99). Lisboa: ISPA.

Oliveira, F. (1992). *Preparação e desenvolvimento de sessões de formação* (2a ed.). Lisboa: IEFP.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberative tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

Romão, A., Tomé, C., & Marques, P. (1998). *Formação pedagógica inicial de formadores – Referencial básico*. Lisboa: IEFP.

Saettler, P. (2004). *The evolution of American educational technology*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Vieira, M. L. (1992). *Definição de objectivos de formação*. Lisboa: IEFP.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.

[149]

A RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO NO ENSINO BÁSICO: CONTRIBUTOS DE UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

Francisco Sousa[1] **e Susana Mira Leal**[2]

[1] Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho

[2] Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, Ponta Delgada e Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

Resumo

O interesse dos autores da presente comunicação em aprofundar o estudo de questões curriculares convergiu com a preocupação de alguns docentes do ensino básico em combater o desinteresse de alguns alunos em relação à escola e ao currículo. Assim emergiu um projecto de investigação-acção colaborativa, designado por "Investigação para um Currículo Relevante" (ICR), que decorre nos Açores. Reflectiremos sobre os resultados do ciclo de investigação-acção desenvolvido ao longo do ano escolar 2009/2010, destacando algumas estratégias desenvolvidas pelos professores investigadores com o objectivo de incrementar o reconhecimento da relevância do currículo por parte dos alunos e melhorar o seu desempenho escolar.

1. Introdução

A presente comunicação refere-se a um projecto de investigação-acção colaborativa intitulado "Investigação para um Currículo Relevante" (ICR). À semelhança de muitos outros projectos que têm sido desenvolvidos entre nós nos últimos anos, o projecto ICR tem na sua origem preocupações de conciliação entre a incontornável diversidade dos públicos estudantis que hoje frequentam a escola básica portuguesa e a ideia de "escola para todos", legitimada por vários compromissos oficiais, incluindo a Lei de Bases do Sistema Educativo na sua referência à universalidade do ensino básico, e a Declaração de Salamanca na sua assunção de um conjunto de princípios de educação inclusiva.

No contexto da Teoria e Desenvolvimento Curricular – principal área científica em que se enquadra o projecto –, tem-se abordado a relação entre diversidade estudantil e universalidade da educação básica através da investigação da diferenciação curricular. Sabendo-se que, por um lado, a uniformidade curricular, assente em lógicas de organização concebidas para "ensinar a muitos como se fossem um só" (Barroso, 1998, 1999), tende a agravar desigualdades de partida e que, por outro lado, a diferenciação curricular foi tradicionalmente estruturada segundo uma lógica não inclusiva (Roldão, 2003), tem emergido alguma conceptualização em torno da ideia de diferenciação curricular inclusiva (Roldão, 2003; Sousa, 2007, 2010), que norteia o projecto ICR.

É óbvio que as dificuldades de aprendizagem de muitos alunos constituem obstáculos à concretização do referido ideal de inclusão. Mas nem sempre se faz uma reflexão sistemática sobre as possíveis causas dessas dificuldades e sobre possíveis estratégias de eliminação ou atenuação das mesmas. Há procedimentos de diagnóstico e intervenção educativa bastante sistematizados para os casos enquadráveis em regimes de educação especial e apoio educativo, mas não é invulgar a existência de situações em que determinados alunos, não abrangidos pelos referidos regimes, manifestam algumas dificuldades de aprendizagem cujas causas o professor desconhece e tem dificuldade em investigar com vista à delineação de estratégias de eliminação ou atenuação. São também bastante frequentes situações em que determinados alunos evidenciam desinteresse em relação às aprendizagens escolares, mesmo que não sintam muita dificuldade em realizá-las. Através do projecto ICR tem-se procurado desenvolver dispositivos de abordagem a essas situações que possibilitem aos professores do ensino básico que nele participam um conhecimento mais profundo das mesmas e, consequentemente, uma reforçada capacidade de intervenção. Esses dispositivos organizam-se de acordo com uma metodologia de investigação-acção.

Ao longo do processo investigativo têm sido consideradas várias hipóteses explicativas das situações de dificuldade e de alheamento identificadas pelos participantes como merecedoras de atenção prioritária. De entre essas hipóteses destacam-se o não reconhecimento, por parte de alguns alunos, da relevância de determinadas aprendizagens prescritas e o desajustamento de certas estratégias de ensino às características de determinados alunos.

Nesta comunicação reflectiremos sobre os resultados do ciclo de investigação-acção desenvolvido ao longo do ano escolar 2009/2010, destacando algumas das estratégias desenvolvidas pelos professores investigadores com o objectivo de incrementar o reconhecimento da relevância do currículo por parte dos alunos e melhorar o seu desempenho escolar.

2. O projecto ICR – participantes, objectivos e metodologia

O projecto ICR decorre desde 2007 na Região Autónoma dos Açores, envolvendo, a cada ano escolar, um número crescente de docentes e alunos do ensino básico, além dos professores universitários que asseguram a coordenação. Neste momento participam no projecto quatro professores da Universidade dos Açores e dezassete professores do ensino básico (todos os ciclos) que leccionam em várias escolas das ilhas Terceira e São Miguel.

Esta colaboração entre docentes de diferentes níveis de escolaridade assenta, em grande parte, na convergência entre o interesse dos universitários em aprofundar o estudo de questões curriculares – sobretudo questões de diferenciação e relevância curricular – e a preocupação dos docentes do ensino básico em combater o desinteresse de alguns dos seus alunos em relação à escola e ao currículo.

Os objectivos do projecto são os seguintes:

- Identificar causas do desinteresse manifestado por determinados alunos em relação ao currículo;
- Compreender o grau de relevância atribuído ao currículo por diferentes alunos;
- Relacionar o grau de relevância atribuído por diferentes alunos às aprendizagens propostas com formas de apresentação dos conteúdos em causa, nas aulas;
- Contribuir para o desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas na selecção e organização de conteúdos curriculares;
- Contribuir para o desenvolvimento de metodologias de ensino conducentes a aprendizagens reconhecidas pelos alunos como mais significativas e relevantes;
- Caracterizar o conhecimento profissional dos professores que participam no projecto.

O processo de investigação-acção desenvolve-se por ciclos sucessivos, correspondendo cada ciclo a um ano lectivo. Os procedimentos realizados pelos participantes em cada ciclo seguem uma sequência que se foi rotinizando, embora seja adoptada com flexibilidade e esteja sempre sujeita a alteração.

Em Setembro, cada professor do ensino básico identifica alguns alunos que manifestem desinteresse em relação ao currículo (currículo em geral, conteúdos curriculares específicos, actividades específicas) e não estejam abrangidos pelo regime jurídico de educação especial e apoio educativo em vigor. Seguidamente, procede a uma descrição, registando, por escrito, em instrumento padronizado, manifestações de desinteresse observadas na sala de aula.

Em Outubro, os referidos alunos são entrevistados pelos respectivos professores, com recurso a um guião de entrevista que foi sendo desenvolvido pela equipa ao longo do projecto. No caso específico dos alunos do 3º ciclo, por vezes são também usados questionários. Com estes procedimentos pretende-se sobretudo obter dados que propiciem algum conhecimento sobre causas do desinteresse observado, à luz das hipóteses consideradas. Neste sentido, as entrevistas incluem sempre questões relativas à importância das aprendizagens realizadas na escola para a vida extra-escolar dos entrevistados, na perspectiva dos próprios. Estas questões são retomadas em Junho, numa segunda ronda de entrevistas, com a qual se espera identificar eventuais mudanças no grau de reconhecimento da relevância do currículo por parte dos entrevistados.

No final de Outubro e no início de Novembro, as respostas dos alunos às primerias entrevistas são analisadas pelos respectivos professores, com possibilidade de discussão no seio da equipa de participantes no projecto. Os resultados dessa análise constituem-se como fontes de ideias geradoras de novas estratégias de ensino – estratégias através das quais se espera conseguir a elevação do grau de reconhecimento, por parte dos alunos, de que o que aprendem na escola é útil na sua interação com o mundo extra-escolar.

As referidas estratégias são geralmente concebidas a partir do final de Novembro, não só em função dos resultados das entrevistas mas também em função da análise de outros dados pertinentes sobre os alunos, incluindo dados já disponíveis em documentos existentes nas escolas e dados que têm origem nas actividades lectivas normalmente praticadas por alguns professores.

Por exemplo, um dos professores do 1.º ciclo do ensino básico que participa no projecto tem recorrido à observação de comportamentos dos alunos em determinadas situações para registar dados inspiradores de novas estratégias. Este docente tem por hábito fazer com os alunos visitas de estudo a explorações agrícolas, estabelecimentos comerciais ou industriais, instituições de serviço público e outras entidades que servem a comunidade em que se insere a escola. Durante essas visitas observa a interacção dos alunos com a realidade envolvente e toma nota de alguns comportamentos que sugerem algum interesse da parte de determinados alunos para com algumas actividades (laborais, de lazer, ou outras) observáveis na comunidade. Posteriormente, na sala de aula, ao abordar determinados conteúdos curriculares por referência ao currículo formal, evoca alguns dos comportamentos observados aquando das visitas de estudo, criando condições para que os protagonistas desses comportamentos mobilizem os referidos conteúdos numa reinterpretação da realidade observada durante a visita.

A implementação e a monitorização das estratégias decorrem ao longo do resto do ano lectivo. Seguidamente descreveremos e comentaremos algumas das estratégias já implementadas.

3. Estratégias em sintonia com os interesses e/ou experiências extra-escolares dos alunos

Destacamos aqui algumas estratégias levadas a cabo por quatro professores investigadores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico envolvidos no projecto ICR (P1, P2, P3 e P4): o projecto "Histórias com e para as crianças", o trabalho de projecto, visitas de estudo e a resolução de problemas.

P1 é docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na sua turma de 2009/2010 verificou o desinteresse de 2 alunos (a Melissa, de 6 anos, e o Miguel, de 7) em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. As entrevistas permitiram-lhe perceber que nem um nem outro reconheciam particular importância à aprendizagem da leitura e da escrita. Para a Melissa, aprender a ler serviria apenas para ler as legendas dos programas de televisão preferidos; para o Miguel, aprender a escrever tinha um propósito genérico de "poder escrever frases".

Interpelados por P1 a propósito das actividades que gostavam de realizar na escola, a Melissa destacou o interesse por fazer "desenhos" e ouvir "histórias" e o Miguel registou o gosto por "fazer trabalhos no computador". Procurando capitalizar estas preferências tendo em vista o incremento do interesse destes alunos pela aprendizagem da leitura e da escrita, P1 desenvolveu o projecto "Histórias com e para as crianças". Tratou-se de uma estratégia didáctica que envolveu os alunos num processo de invenção, escolha e tomada de decisão, com vista à criação de narrativas e materiais de apoio à compreensão e exploração daquelas.

A estratégia inscreve-se na perspectiva defendida por Gowin, segundo a qual relação de ensino-aprendizagem é uma relação de partilha de significados entre o aluno e o professor, ocorrendo, por isso, apenas quando o aluno apreende os significados dos materiais educativos e se predispõe a relacionar, de maneira não arbitrária e não literal (substantiva), os significados desses materiais com a sua estrutura cognitiva (citado em Moreira, 2008).

Fundamentando-se nas orientações metodológicas dos Novos Programas de Português do Ensino Básico (Reis, 2009), o processo de criação das narrativas procurou integrar interesses, gostos, vivências e conhecimentos escolares e extra-escolares destes como dos outros alunos da turma, bem como apelar à imaginação e criatividade daqueles. De igual modo, P1 procurou incorporar nas histórias criadas elementos decorrentes das características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas da Região Autónoma dos Açores, em conformidade com o preconizado no Currículo Regional em vigor à data (Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de Agosto).

Atendendo ainda ao interesse do aluno Miguel por actividades que envolvessem o recurso ao computador, P1 incentivou a pesquisa na internet de narrativas já existentes e a apresentação das histórias criadas em diversos suportes, incluindo o informático.

No final do ano lectivo, quando interpelado a propósito do que aprendera ao longo do ano, o aluno Miguel destacou a criação das narrativas. A estratégia fora do seu agrado e suscitara nele, como na sua colega, um maior interesse pelas actividades de leitura e escrita realizadas nas aulas.

P2 e P3 também são docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante as aulas, registaram manifestações de desinteresse pelas aprendizagens escolares por parte de uma aluna de 8 anos (Lisa) e três alunos de 10 (Alexandre) e 9 anos de idade (Manuel e o Júlio). Nas entrevistas, P2 e P3 identificaram o interesse daqueles alunos por actividades de natureza prática, incluindo a realização de projectos, sobretudo por envolverem o trabalho de grupo, permitirem uma maior interacção com os colegas da turma e a entreajuda e envolverem a pesquisa na internet.

P2: Então, gostas de fazer projectos?
Alexandre: Gosto.
P2: Porquê?
Alexandre: Porque vamos buscar coisas à internet e a gente aprende mais com os projectos.
P2: E nos projectos trabalhas com outros meninos. Gostas de trabalhar com outros meninos?
Alexandre: Sim.
P2: Porquê?
Alexandre: Porque se eu não souber alguma coisa eles estão ali para me ajudar e se eles não souberem eu ajudo.

O trabalho de projecto tem vindo a afirmar-se como metodologia pedagógica. As suas mais-valias relacionam-se com a possibilidade de promover competências de pesquisa, selecção e organização de informação e com o facto de se constituir "uma fonte de aprendizagens cooperativas, de desenvolvimento da autonomia, de imaginação e de criatividade" para os alunos (Pereira, 2002, p. 171).

A riqueza do trabalho de projecto ao nível da promoção da cooperação é, de acordo com Perrenoud (2000, p. 116), imensa, porque obriga

a desenvolver as competências correspondentes: saber escutar, formular proposições, negociar compromissos, tomar e manter decisões. Mas também saber oferecer e pedir ajuda, partilhar as preocupações ou saberes; saber distribuir as tarefas e coordená-las; saber avaliar em comum a organização e a evolução do trabalho; gerir em conjunto as tensões.

Além do interesse individual dos alunos pela participação em actividades de projecto, P2 e P3 prosseguiram a sugestão de Ausubel (1968, p. vi), "ascertain [what the student already knows] then you can determine where the gaps are and teach him accordingly", procurando nas vivências extra-escolares daqueles quatro alunos informação de utilidade curricular no âmbito dos projectos desenvolvidos. P3 encontrou nas visitas de estudo não apenas um contexto privilegiado de recolha de dados acerca dos interesses dos alunos, como um pretexto para a mobilização dos conhecimentos e experiências informais daqueles com vista a uma apropriação mais significativa dos conteúdos curriculares. A título de exemplo, registamos a visita de estudo realizada às instalações agro-pecuárias da família do Manuel, aluno para quem a relevância das aprendizagens escolares dependia da utilidade que lhes encontrava para a ajuda que dava

1 - Os nomes dos alunos são fictícios.

aos pais na lavoura e para a sua futura actividade como lavrador.

P3: Quando os vês a ler e a escrever?
Manuel: É quando é para fazer as fichas dos bezerros.
P3: Quem é que faz as fichas, o teu pai ou a tua mãe?
Manuel: A minha mãe. E depois o meu pai assina.
(...)
P3: Tu queres ser lavrador. E achas que é preciso saber Matemática para ser lavrador?
Manuel: (Acena que sim)
P3: Para quê?
Manuel: Para saber fazer as contas.
P3: Contas de quê?
Manuel: Dos brincos.

Considerando que o trabalho de projecto "induz um conjunto de tarefas em que todos os alunos se podem envolver e desempenhar um papel activo, que pode variar em função dos seus meios e interesses" (Perrenoud, 2000, p. 111), a adopção desta estratégia no contexto do projecto ICR permitiu aos professores envolvidos verificar um interesse e um envolvimento crescentes nas actividades escolares não apenas por parte dos quatro alunos referenciados, mas extensivos à turma. Os professores observaram melhorias na interacção e troca de ideias e opiniões entre os alunos, na entreajuda e no desenvolvimento de um sentido de grupo.

No âmbito dos projectos desenvolvidos, foi também possível registar que os alunos foram desenvolvendo competências de pesquisa, selecção e organização da informação (em casa, na internet, em livros, a partir das visitas de estudo).

P4 é docente de Matemática no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Na sequência da observação de manifestações de desinteresse pela disciplina de três alunos do 6.º ano (dois rapazes de 12 anos ─ o António e o João, e uma rapariga de 11 anos ─ a Sofia) e da realização de entrevistas àqueles alunos, P4 descortinou que a Sofia não sabia bem se gostava ou não da escola, o António registava uma relação negativa com o trabalho escolar decorrente, em parte, de uma baixa auto-estima alimentada pelo insucesso e o João, pelo contrário, registava expectativas positivas relativamente à escola, embora por motivações impostas por outrem.

P4: Mas, por que razão não gostas da escola?
João: Não gosto de estudar. Quando não estudo apanho más notas e fico sem interesse.
P4: O que é que a escola te pode dar?
João: Aprender.
P4: Aprender o quê? Queres ou não aprender?
João: (Silêncio) Quero aprender. (...) Porque dizem que é útil, mas eu não vejo em quê.
P4: Para que te serve a escola?
António: Para ser alguém na vida.
P4: Gostas da Escola?
António: Gosto.
P4: Porquê?
António: É importante.
P4: Importante em que aspecto para ti?
António: A minha mãe diz que é muito importante, que tenho de ter o 12.º ano para tirar carta e para terminar uma vida.

Quando interpelados acerca do que mais lhes agradava nas aulas de Matemática, as respostas evidenciaram o interesse pelo trabalho de grupo e pela resolução de problemas.

P4: O que gostas mais de fazer na aula?
Sofia: Trabalhos de grupo e as "Questões Aula" e os Problemas da Semana.
P4: Gostas mais de trabalhar em grupo, porquê?
Sofia: Em grupo é mais fácil, há sempre quem sabe mais e assim eu aprendo melhor.
P4: De que é que gostas mais na aula de Matemática?
António: Quando a professora me elogia, diz que estou a ficar inteligente. No dia que me deu os parabéns por ter resolvido bem uma questão e até a Francisca passou a rir-se para mim.
(...)
P4: Gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho?
António: Em grupo. (...) Sinto-me mais à vontade, mais confiante do que trabalhar sozinho, pois por vezes não sei responder e fico nervoso.

As dificuldades experimentadas por estes alunos na disciplina de Matemática e a sua história de insucesso numa turma de 'bons' alunos parecem ter gerado uma certa animosidade dentro da turma, animosidade que não apenas lhes dificultava a integração como gerava um sentimento de incapacidade e insegurança que promovia o alheamento das aulas. Registe-se, contudo, uma mudança de atitude da turma relativamente àqueles alunos quando seleccionados e entrevistados no âmbito do projecto ICR.

Considerando a predisposição entretanto gerada na turma para a colaboração e entreajuda, assim como os interesses manifestados pelos alunos durante as entrevistas, P4 procurou reforçar nas aulas a realização de actividades de resolução de problemas, a utilização do *webquest*, a realização de jogos de consolidação das unidades didácticas e de trabalhos de pares e de grupo.

As estratégias visaram a realização de aprendizagens significativas na área da Matemática, com vista à redução da resistência dos alunos à disciplina, à melhoria do desempenho escolar daqueles e à promoção da relevância do conhecimento matemático para as vivências extra-escolares presentes e futuras daqueles.

A resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação Matemática têm sido apontadas como formas de desenvolver nos alunos a capacidade de pensar matematicamente e de compreender a verdadeira natureza da Matemática. De acordo com Polya (1973, p. vii), "a Matemática tem duas faces; é a ciência rigorosa de Euclides, mas é também algo mais... a Matemática em construção aparece como uma ciência experimental, indutiva".

O ensino baseado em problemas fundamenta-se na necessidade de superar os desafios que a vida impõe e pressupõe o domínio de procedimentos e a capacidade de utilizar conhecimentos para responder aos desafios. O facto requer que o professor deixe o aluno pensar por ele próprio, revele confiança no modo de pensar daquele, considere o pensamento daquele com seriedade e lhe atribua um lugar no processo de aprendizagem (Marincek, 2001). De igual modo, exige que o aluno tenha autonomia para investigar e seja capaz de seleccionar informação, expor ideias e argumentar pontos de vista, com vista à resolução dos problemas com que é confrontado.

A dimensão investigativa da resolução de problemas tende a motivar os alunos, ajuda a desenvolver as capacidades de

ordem superior expressas no programa da disciplina de Matemática, em particular o raciocínio e a perspicácia, e contribui significativamente para que aqueles percepcionem a Matemática como uma ciência em evolução e construção (Cunha, 1998).

Segurado (1997) destaca igualmente que para a mudança de concepções relativamente à Matemática é fundamental o desenvolvimento de um espírito investigativo, algo que a resolução de problemas favorece. Nesta estratégia o autor encontra ainda benefícios para a promoção da autonomia dos alunos e para a valorização das interacções entre os pares. Mendes (1997) refere ainda potencialidades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos alunos sobre a sua própria experiência matemática.

As reflexões, a partilha dos problemas e a busca colectiva de soluções permitiram fomentar a entreajuda e reforçar a auto-confiança dos alunos. Nas entrevistas realizadas no final do ano lectivo, P4 perguntou: "Depois da primeira entrevista mudou alguma coisa na tua vida escolar?". Depois registou as respostas que passamos a revelar.

> *João: Mudou. Comecei a entender a Matemática e a sentir vontade de resolver exercícios. Os meus colegas antes desprezavam-me. Depois da atitude da professora, interessando-se por mim e dando-me valor em pequenas coisas, fez com que o resto da turma me visse com outros olhos. (...) Senti que era igual aos outros colegas. Passaram a ajudar-me e não me citicavam. Já senti que podia colocar dúvidas.*
> *António: Trabalhar em grupo e ter sido ajudado pela Francisca, a melhor aluna da turma. Conseguir resolver alguns problemas sozinho.*
> *Sofia: Passei a perceber a matéria, a ser ajudada por colegas que sabem mais do que eu, e não me gozaram, também se interessaram pelo meu sucesso.*

De acordo com P4, o debate gerado nas aulas foi rico e conduziu à discussão sobre as actividades desenvolvidas pelos alunos. O trabalho realizado revelou-se motivador e gratificante para os alunos, devido à partilha de experiências com os colegas e a própria professora. A estratégia promoveu a autonomia dos alunos e a análise crítica empreendida durante a resolução dos problemas parecia ter despertado naqueles a persistência na procura de soluções e a vontade de abordar e resolver problemas do dia-a-dia na sala de aula, concorrendo para a prossecução de aprendizagens significativas e para a valorização do conhecimento matemático.

4. Os alunos já reconhecem mais relevância no currículo?

Como sugerem os casos aqui reportados, exemplificativos de muitos outros com que os professores investigadores se deparam em cada ciclo de investigação-acção, os alunos prioritariamente envolvidos no projecto têm muita dificuldade em reconhecer a relevância do que aprendem na escola para a sua vida extra-escolar. Quando, nas primeiras entrevistas, se pronunciam sobre a importância do que aprendem na escola – o que, em muitos casos, só acontece após insistência e fornecimento de algumas pistas por parte do entrevistador –, o seu discurso tende a focar-se em usos da aprendizagem fortemente associados à escola, tais como a realização de trabalhos de casa, mesmo quando o entrevistador enfatiza a ideia de que a pergunta se refere à mobilização da aprendizagem em contexto não escolar. A referência a este último tipo de mobilização não está ausente do discurso dos entrevistados, mas tende a projectar-se no futuro e não a situar-se no presente. A necessidade de certificação escolar para efeitos de acesso à carta de condução é o exemplo mais representativo dessa tendência.

Os dados recolhidos através da segunda ronda de entrevistas sugerem que, na maior parte dos casos, os professores que integram a equipa que conduz este projecto têm conseguido que mais alunos reconheçam relevância no currículo e se interessem mais pela escola. Mas persiste alguma reserva na interpretação desses dados. Apesar de, em geral, se encontrar na segunda ronda de entrevistas mais indicadores de reconhecimento do que na primeira, é importante ter em conta que, na maior parte dos casos, esses indicadores não surgiram espontaneamente no discurso dos entrevistados. Surgiram, isso sim, após insistência e fornecimento de algumas pistas por parte dos entrevistadores, em diálogos conduzidos com alguma dificuldade.

Face a esta situação, tem-se procurado, no ciclo de investigação-acção 2010-2011, criar condições para o enriquecimento das entrevistas, sobretudo através do reforço de técnicas de entrevista especialmente adequadas a crianças (Saramago, 2001; Coates, 2004; Cappello, 2005) e da realização de algumas entrevistas em grupo. Além disso, têm sido recolhidos mais dados por observação do comportamento dos alunos. Aproveitando a já referida ideia do professor do 1.º ciclo do ensino básico que usou dados recolhidos por observação durante visitas de estudo para conceber ou enriquecer estratégias de ensino, a equipa entendeu que, além de observar sistematicamente manifestações de desinteresse dos alunos em relação à escola e ao currículo, conforme previsto desde o início do projecto, seria também interessante observar sistematicamente manifestações de interesse.

5. Reflexões finais

O projecto ICR tem possibilitado uma dinâmica interessante de colaboração entre professores do ensino superior e professores do ensino básico, contribuindo para que a actividade docente destes últimos assuma uma dimensão investigativa e para que a actividade investigativa dos primeiros se enriqueça com uma maior sensibilidade em relação a necessidades de investigação enraizadas nas preocupações de quem tem um conhecimento mais imediato da realidade a investigar.

Os resultados do ciclo de investigação-acção 2009/2010 são satisfatórios. Houve, em vários casos, melhorias no reconhecimento da relevância do currículo por parte dos alunos, mas persiste alguma insegurança em relação à dimensão, à visibilidade e à consistência dessas melhorias.

A maioria dos professores que participaram no projecto em 2009/2010 aderiu a um novo ciclo de investigação-acção em 2011/2012. Além disso, a equipa foi reforçada com novos membros. Estes factos sugerem que predominou na equipa o sentimento de que o esforço desenvolvido até Junho de 2010 valeu a pena.

O processo de recolha, análise e interpretação de dados relativos a 2010/2011 não está ainda completo no

momento de apresentação da presente comunicação. Mas há na equipa a expectativa de que as inovações metodológicas introduzidas neste período contribuirão para a produção de resultados mais robustos e satisfatórios.

6. Referências Bibliográficas

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Barroso, J. (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1999). *Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: Construção da autonomia e gestão do currículo*. Comunicação apresentada ao Fórum "Escola, diversidade e currículo", Lisboa.

Cappello, M. (2005). Photo interviews: Eliciting data through conversations with children. *Field Methods, 17*(2), 170-182.

Coates, E. (2004). 'I forgot the sky!' Children's stories contained within their drawings. In V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser & S. Ding (Eds.), *The reality of research with children and young people* (pp. 5-21). London: SAGE.

Cunha, M. H. (1998). *Saberes profissionais de professores de matemática: Dilemas e dificuldades na realização de tarefas de investigação* (tese de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Marincek, V. (2001). *Aprender matemática resolvendo problemas*. Porto Alegre: Artmed.

Mendes, E. J. (1997). *A actividade matemática escolar numa perspectiva investigativa e exploratória na sala de aula* (tese de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Moreira, M. (2008). Negociação de significados e aprendizagem significativa. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 1 (2), 2-13 (disponível em http://www.unipli.com.br). Consultado em 27 de Julho de 2008.

Pereira, A. (2002). Etapas de uma estratégia de resolução de problemas. In *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Perrenoud, P. (2000). *Porquê construir competências a partir da escola?* Lisboa: Edições Asa.

Polya, G. (1973). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva.

Reis, C. (Coord.) (2009). *Novo programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.

Saramago, S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas* (35), 9-29.

Segurado, M. I. (1997). *A investigação como parte da experiência matemática dos alunos do 2.º ciclo* (dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (Org.), I*nvestigação em educação inclusiva* (Vol. 2, pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

[271]

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL

Juliana Fermanian
Escola Superior de Educação, Santarém

[Resumo] Olhamos na atualidade para uma educação escolar repleta de concepções, pensamentos, e idéias de transformação. A escola edificada aos moldes tradicionais que visava à formação das gerações a uma posição ascendente, a muito deixou de ser meta dos contextos educacionais. A atual realidade de uma sociedade em constante ebulição de estados sociais e econômicos passa a ditar de forma concreta a necessidade de uma educação aberta, flexível, reflexiva e transformadora, que favoreça o espírito criativo, a inteligência e a criatividade. Podemos falar de uma revolução pedagógica onde uma das chaves fundamentais para a tal construção do pensamento transformador, que incite o constante movimento das idéias, práticas, e atitudes, está nas mãos do professor. A necessidade de conhecimento, sendo esta de forma ampla, tanto teórica como prática, incide sobre a realidade dos profissionais, que a todo momento encontra-se praticamente obrigados a constantes atualizações de suas práticas. Dentro dessa perspectiva, o que se pretende com este trabalho é compreender, de modo geral, como o Brasil, através do plano de formação dos professores; legislação, diretrizes e programas; contribuem e asseguram ações de formação contínua no país, propiciando por sua vez o quadro de desenvolvimento e aprendigazem dos professores nas redes de ensino público e estadual.

1. Desenvolvimento Profissional

A visão de mundo atual encara o homem como ser integrado que pensa, sente, e encara as circunstâncias não mais de forma neutra e linear. O desenvolvimento do professor no modelo mecanicista de obtenção de mais conhecimento e competências, de forma linear, associativa e unidirecional perde espaço para a atual valorização das dimensões influenciadoras do desenvolvimento profissional mais amplo, aberto, e reflexivo nas ações e experiências. Dentro deste pensamento, as dimensões envolvidas no desenvolvimento profissional constroem-se em primeiro lugar da maturidade psicológica, considerando o desenvolvimento pessoal através dos vários estágios que podem ou não vir a inibir a realização de algumas finalidades relacionadas a vida profissional; em segundo das dimensões do ciclo de vida, e em terceiro, da dimensão da carreira profissional. (Oliveira-Formosinho, 2009).

A formação do "eu" como pessoa e a formação do "eu" profissional associadas ao processo de desenvolvimento humano.

"A educação e o desenvolvimento humano confundem-se, quando a primeira tem os objetivos do segundo e quando este para se promover encara esse processo como sendo de natureza do primeiro"; o desenvolvimento integra-se no sentido da ação, da experiência e na experiência da experiência (Alves & Gonçalves, 2001).

Ao falar em desenvolvimento profissional, conseqüentemente estaremos de certa forma abordando o contexto de vida e aprendizagem dos profissionais educadores. O professor, na sua construção de desenvolvimento profissional, está intimamente relacionado ao seu contexto de vida no geral. O desenvolvimento profissional irá, portanto, ser um estudo dos processos de interações constantes entre o profissional e pessoal, os contextos em que habitam as políticas educacionais, a sua relação profissional no contexto escolar, e ainda suas crenças, atitudes e valores. Dentro dessa perspectiva vale ressaltar a importância dos estudos das histórias de vida dos docentes. A memória usada como um instrumento na formação é uma fonte de fragmentos que possibilitam a ida ao passado, e que ajudam nas reflexões sobre o presente e o futuro (Chizzotti, 1996).

A construção do conhecimento a partir das vozes dos sujeitos em ação e investigação. O campo metodológico é bastante vasto no que diz respeito à produção de trabalhos e investigações (Sarmento, 2009). A narração a partir da voz ativa dos professores confere aos

[Palavras-Chave] Desenvolvimento Profissional, Formação Contínua, Professores, Brasil

mesmos a capacidade de entenderem o sentido dos atos feitos ou ainda por fazerem; os narradores constroem um discurso onde percebem a interação entre o contexto profissional- pessoal na influência na aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento profissional. A que se dar vozes aos professores através das investigações; o desenvolvimento do professor é algo que tem sempre em conta uma significação das histórias da sua experiência e a sua imersão-relação com as atividades desempenhada, ou seja, o desenvolvimento do professor encontra-se ligado a narrativa, nas histórias de experiência que viveu e pretende viver (Day 1999, p. 80, citando, Andy Hargreaves, 1997; Alves & Gonçalves, 2001, p. 74).

Conforme Alves & Gonçalves (2001), desenvolver o professor é propor-lhe a investigação de sua experiência logo desde o início, sendo está possível através do que eles denominam de "psicologia do desenvolvimento pessoal"; está por sua vez divide-se entre o treino na atenção dada a experiência, e a construção e reconstrução da experiência. Pormenorizando as duas fases mencionadas, estas correspondem em síntese à recordação de experiências, objetivação da experiência, subjetividade da experiência, metaforização da experiência e a projeção da experiência. As histórias produzidas, narradas, constituem-se uma ferramenta de construção de conteúdo que irão servir de partilha a comunidade que têm os mesmos objetivos.

Quando se fala em desenvolvimento profissional, não podemos esquecer o estado de excelência. Todos os profissionais, ao longo da carreira buscam em certos momentos a maestria e o princípio da qualidade na concepção de seu trabalho ao longo da vida. As práticas podem, e devem ser feitas no sentido de garantir sempre o melhor que cada um pode oferecer.

Alves & Gonçalves (2001) falam de um modelo de excelência profissional onde conceitualizam cinco estágios de desenvolvimento de uma prática excelente na carreira dos professores:

1º- Corresponde ao indivíduo que se inicia como professor, no estágio, e no primeiro ano de experiência. De importância nessa fase, a experiência.

2º- Corresponde ao nível do iniciado avançado. Dois e três anos de experiência. Fase de construção do conhecimento a partir da experiência e da informação verbal. Os professores encontram-se ainda com insegurança em si próprios, devido à falta de episódios significativos do passado que possam ser utilizados no presente.

3º- Nível da competência. De quatro a cinco anos de experiência. Caracterizam- se pelas escolhas conscientes, objetivos racionais, e maior controle das situações.

4º- Nível da proficiência. Alguns professores com cinco anos de experiência. Maior flexibilidade na concepção e ação educativa.

5º- Nível de excelência. Elevado grau de autonomia, desempenho fluente.

Ao fazer uma análise, nota-se que o desenvolvimento é visivelmente contínuo de uma fase das inexperiências e inseguranças, a níveis de autonomia e segurança. O que de fato fica aparente, é que a construção do desenvolvimento profissional está intimamente relacionado às suas experiências. A cada passo adiante, o acúmulo dos caminhos percorridos favorece diretamente o seu desenvolvimento. O desenvolvimento a partir da acumulação das experiências ao longo da vida favorece a sua capacitação em termos de práticas e teorias vividas, propiciando em parte a sua "qualidade" como profissional.

Na visão de Oliveira-Formosinho, (2009) em citação a Hargreaves e Fullan (1992), três perspectivas são consideradas no desenvolvimento profissional dos professores: desenvolvimento do professor centrado no desenvolvimento de conhecimentos e competências, desenvolvimento da compreensão de si mesmo, e o desenvolvimento num sentido ecológico. O desenvolvimento do conhecimento e competências gira em torno da sua capacidade de aprendizagem as técnicas e estratégias de ensino, e conteúdos ensinados. O desenvolvimento pessoal é visto como uma relação de envolvimento total da pessoa que é o professor; ela é vista como um processo que envolve a construção pessoal a partir de suas atitudes, crenças, e pensamentos. Por

último, o desenvolvimento do professor em uma perspectiva ecológica, no qual, o processo de desenvolvimento gira em torno do contexto onde se insere; ambiente de trabalho, em convívio com outros colegas, e contexto de ensino na sala de aula.

Conforme Day (1999), os professores constituem-se peças chaves na construção do conhecimento e na sua transmissão. Cabe a cada um o reconhecimento da necessidade de tomada de decisão sobre o sentido e os processos de sua aprendizagem.

Através da perspectiva dos autores citados, ao fazer uma análise geral das concepções assinaladas, observa-se que o processo de construção do que identificamos como desenvolvimento profissional; este centrado no professor; coloca-se como um processo contínuo de aprendizagem de novos conhecimentos e novas práticas de ensino e aprendizagem, onde o professor através de sua experiência de vida pessoal e profissional, percebidas através da auto-avaliação e da história de vida, poderão, por meio de formações ditas contínuas, melhorar e ampliar a sua atitude pessoal em conformidade com a profissional. O desenvolvimento profissional, de modo geral, pode ser definido ainda de uma forma mais ampla como:

"Desenvolvimento profissional envolve todas às experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo, ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais de ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com crianças, jovens, adultos, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essências para uma reflexão, planificada e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais". Day (1999, p. 20-21)

2. Formação Contínua

A atividade profissional docente é encarada como "uma atuação inteligente, flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte…" (Simões & Bonito, 1993; citando Schön).

A velocidade a que o saber progride atualmente, torna por vezes o conhecimento que aparentemente era sólido e durável, em concepções tornadas inválidas. Desde o começo da formação inicial, a definição e planificação da aprendizagem não desarticulam a necessidade de complementar a formação no decorrer da vida profissional, e de divulgar os primeiros saberes adquiridos (Landsheere, 1978).

Pensar a formação é a priori, afirmar a vontade de assegurar o desenvolvimento pessoal facilitando sua adaptação e a sua ação como agente transformador, que auxilie no desenvolvimento de uma forma mais ampla e plural a toda sociedade, buscando de modo geral, uma maior abertura para todos na forma de pensar e agir (Roux, 1974). Ao pensarmos nesta forma de educação, aberta aos valores e questões sociais, podemos ter a noção de que a formação do professor torna-se muito mais ampla. Não apenas trata-se de uma questão de ensinar e aprender de forma mecanicista, más sim levar em conta a importância do professor numa vertente mais psicológica, onde as dimensões afetivas e relacionais propiciem o desenvolvimento interpessoal e pessoal. A formação profissional deve está intimamente ligada aos processos de desenvolvimento pessoal e social dos professores, contribuindo para uma forma de pensar e agir menos centrada no ensinar tradicional de transferências de conhecimentos existentes.

A partir desse pensamento de desenvolvimento centrado na formação para um desenvolvimento pessoal e social dos professores, alguns aspectos devem ser encarados neste processo:

1º. A formação de professores deve ser encarada como uma ação de desenvolvimento psicológico de adultos.

2º. A formação de professores deverá procurar que estes alcancem níveis mais elaborados de autoconhecimento

3º. A formação de professores deverá proporcionar níveis mais elaborados de conhecimento acerca da realidade.

4º. A formação de professores exige ações prolongadas no tempo o que transcende a formação inicial.

5º. A formação de professores exige uma dialética entre a prática e a teoria entre a ação a reflexão e a investigação.

6º. A formação de professores exige especialistas em desenvolvimento psicológico dos adultos (Simões & Bonito, 1993, p. 116).

O professor e a sua forma de intervenção não estão desligados daquilo que ele é enquanto pessoa. O contato com as formações influenciam no seu desenvolvimento humano; a abertura e partilha de sentimentos, emoções e experiências (Oliveira, 1997).

Por outro lado, sabemos que nenhum professor em formação, está desarticulado do conhecimento das competências inerentes a sua atividade enquanto educador. Há que se ter noção de que para atingirmos algumas metas, faz-se necessário a aprendizagem direta de competências. Além do desenvolvimento pessoal, as competências científicas são de caráter intrínseco as formações iniciais e contínuas.

Conforme Tavares (1999), "ser competente na sua especialidade, e designadamente nos conteúdos que ensina e investiga, no caso do professor, é fundamental para poder ser um bom profissional. O conhecimento cientifico liga-se ao conhecimento e domínio de conteúdos em determinadas áreas. O bom profissional não está desarticulado do conhecimento dos conteúdos específico na sua atividade como professor. Por outro lado, as competências pedagógicas não podem ser esquecidas. De acordo com o autor, esta se relaciona ao "saber fazer, executar, comunicar os conhecimentos compreensivos ou relativos as diferentes especialidades, adaptando as capacidades dos destinatários".

Ao perceber os limites da construção do desenvolvimento profissional, focando está para os aspectos, psicológicos, científicos e pedagógicos, questiono-me sobre o enfoque dado a formação contínua e ao desenvolvimento profissional em si.

Segundo Oliveira-Formosinho, (2009) a formação contínua reside nas instituições

responsáveis pelas formações; escolas e universidades; nos agentes da formação, nos tipos de formação, e nos aspectos organizacionais; financiamento, espaço de formação, acreditação das ações. O enfoque do desenvolvimento profissional preocupa-se com os processos, os conteúdos aprendidos, o contexto da aprendizagem, e a relevância para a prática do professor. A formação contínua é um meio que fortalece a ação do professor no decorrer da sua profissão. Estes ao participarem dessas ações devem ter por finalidades, adquirir conhecimentos, destrezas e atitudes, que posteriormente devem ser aplicados a sua prática, de modo a influenciar no processo de aprendizagem dos educandos e também de outros professores dentro do seu contexto de trabalho.

Ter o sentido de construção, desenvolvimento, motivação, preocupação, auto-eficácia são considerados essenciais para o planejamento e concretização da formação contínua.

Day, (1999, p. 214-215) fala sobre metas para o desenvolvimento profissional que podem ser aplicadas a formação contínua:

Adaptação e desenvolvimento contínuo dos repertórios pedagógicos dos professores. Aprendizagem contínua a partir da experiência, reflexão e teorização sobre a melhor maneira de fazer convergir as necessidades individuais e coletivas dos alunos. Aprendizagem contínua através da observação mútua e da discussão com colegas. Desenvolvimento contínuo da capacidade de contribuir para o ciclo de vida profissional da escola, por exemplo, através da tomada de decisão na política escolar, nas revisões internas, em papéis de gestão.

Desenvolvimento contínuo da capacidade de interagir com clientes e outros agentes educativos, tanto enquanto professor de uma determinada escola como todo.

Proficiência contínua em assuntos relevantes e atuais da disciplina e desenvolvimento contínuo no que diz respeito às formas de torná-los acessíveis para os alunos.

Recolha contínua sobre políticas e práticas de outras instituições. Acesso contínuo a um novo pensamento educacional.

Aquisição contínua de conhecimentos relevantes sobre a própria sociedade em mudança, para sustentar uma boa comunicação com os alunos e outros agentes educativos e como base de revisão das prioridades curriculares

A formação contínua deve ser entendida em vários termos que transmitem a essência fundamental da sua existência e manutenção. Ela é renovadora, construtora, reflexiva, psicológica, individual, coletiva, aberta, influente, politizada, teórica, educativa, planejadora, concreta, influenciadora e modificadora.

Para tal, ela se mantém e continua a ser um dos aspectos mais importantes para o contexto do desenvolvimento da educação.

3. Formação Contínua no Brasil.

Propiciar oportunidades de aprendizagem aos professores é o foco principal para a melhoria a qualidade da educação (Oliveira-Formosinho, 2009; citando Hargreaves e Fullan,1992). Não é de todos sabermos que a qualidade é um dos pontos primordiais no contexto educacional. A constante busca por renovações, remodelações, e avaliações, no processo escolar, é geralmente um princípio fundamental aos que buscam e que tem por finalidade a qualidade, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem. Partindo do princípio que um professor mantém-se em constante processo de formação, ao longo da vida, e que inegavelmente um dos pontos de influência a busca por tais formações giram em torno também da qualidade seja ela na sua formação individual, contribuindo para o desenvolvimento profissional, ou ainda como contribuição de uma forma mais ampliada, que envolva todos os contextos educacionais, a questão a que me prendo, é como a formação contínua é aplicada aos professores das redes públicas estaduais e municipais no Brasil; quais os possíveis programas de formação, e a legislação referente a ela.

3.1 Legislação e Diretrizes

Propiciar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira é de responsabilidade dos professores, escolas, e governo (Day, 1999). Cabe principalmente ao Estado garantir todos os esforços necessários para a organização de um sistema de formação contínua acessível a todos os docentes (Landsheere, 1978).

A necessidade de contínua formação dos professores nasce a principio das considerações contidas na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, da PNE – Plano Nacional de Educação, e do Plano de Formação dos Professores, que por sua vez irão definir todos os parâmetros de planejamento/ funcionamento, das ações de formação contínua ao longo da carreira dos profissionais. Todas as diretrizes são estabelecidas pelo Ministério da Educação que em parcerias com os estados e municípios asseguram as ações de formação contínua aos professores das redes públicas, estaduais e municipais. A União, o Distrito Federal, os Municípios e Estados, em colaboração, são responsáveis pela manutenção financeira, e também pela formação inicial e capacitação dos profissionais do magistério. Os institutos superiores, universidades por todo o país, dinamizam as ações aos vários níveis e modalidades. Nas escolas privadas, as formações ficam de responsabilidade das próprias instituições.

Como objetivos e prioridades fundamentais, a PNE coloca: garantia de qualidade no ensino, melhoria do nível educacional escolar da população, "redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública, e 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." (PNE, 2001).

A legislação demonstra a título de conhecimento a trajetória da formação; conhecê-la é de fundamental importância para a compreensão da sua evolução dentro do quadro histórico educacional, permitindo a reflexão e criação sobre as mesmas (Pardal, 1992).

As ações de valorização dos educadores, na perspectiva da formação contínua são colocadas da seguinte forma:

Cap. 10 – Formação dos Professores e Valorização do Magistério. 10.2 Diretrizes

"Formação permanente em serviço: sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo. Os cursos de formação obedecem aos seguintes critérios, independente das modalidades e níveis: formação teórica nos conteúdos específicos e pedagógicos; formação cultural; atividade docente como foco formativo; integração da teoria a prática pedagógica no ambiente escolar; pesquisa; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; análise dos temas atuais da sociedade; cultura e economia; inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; trabalho coletivo interdisciplinar; desenvolvimento do compromisso social e político do magistério." (PNE, 2001)

Os sistemas de formação contínua dos profissionais favorecem principalmente a sua valorização enquanto profissional, garantindo ainda em "termo de estatuto e nos planos de carreiras a sua, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, ou na avaliação do desempenho" (LDB, 1996)

Quanto às modalidades, ressalta-se a de educação á distância, esta sendo feita em parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. "Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político, contribuindo para o surgimento de mudanças significativas nas instituições escolares, e influenciar nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais" (PNE, 2001).

Considerada como importante instrumento de formação e capacitação dos profissionais em serviço, a educação a distância objetiva ampliar gradualmente a oferta de formação à distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciada. Em 2009 foi assinado o decreto lei que institui a Política Nacional de Formação de Professores. Esta ressalta a importância das formações iniciais e contínuas, dos professores, tanto presenciais como a distância.

4. Formação Contínua – Plataforma Freire

Dentro da perspectiva de contribuição a educação no país, apoiado pelas diretrizes e legislações que regulamentam a criação e funcionalidade das ações de formação contínua, a Plataforma Freire "é um sistema desenvolvido pelo Ministério da Educação para que o professor faça sua pré-inscrição em cursos de graduação, especialização, extensão e aperfeiçoamento ofertados gratuitamente por mais de 90 instituições de ensino em todo o país" (MEC).

Destinadas aos professores em exercício das redes públicas estaduais e municipais, o professor insere seus dados curriculares, faz um cadastro, e realiza pré-inscrição nos cursos disponíveis nas áreas de sua preferência e necessidade.

Na área de formação contínua, os cursos são voltados aos professores licenciados, que querem complementar a sua formação, através de cursos de aperfeiçoamento, especialização ou extensão. Após o pedido deferido na sua inscrição em qualquer dos cursos, as modalidades oferecidas para a realização das formações são presenciais e a distância. Somente um curso de cada vez pode ser realizado por professor.

Os cursos de formação continuada em extensão e de aperfeiçoamento possuem carga horária entre 30 e 220 horas. Os cursos de especialização, pós-graduação lato sensu, possuem carga horária de no mínimo 360 horas. A organização em específico das formações constituem-se da seguinte forma:

Cursos de Extensão e Aperfeiçoamento

Os cursos de extensão, e aperfeiçoamento são de caráter teórico e prático, presencial ou à distância, que visam oferecer competências e habilidades em uma área específica. As inscrições para os cursos nessas modalidades são realizadas pela indicação do diretor da escola na qual o professor pertence. Os diretores indicam os professores para os cursos de formação, os professores confirmam ou não o seu interesse em participar da formação, os diretores validam a confirmação dos professores, e por fim, as universidades cadastradas obtêm a lista de professores selecionados, e inscritos na formação.

Cursos de Especialização

Os cursos de especialização são de prioridade total dos professores. Cabe a cada um fazer a sua inscrição, atendendo as suas necessidades. Através da pré-inscrição do professor no curso de especialização, o secretário de educação fica com a responsabilidade de validar as inscrições somente do número de professores que ele efetivamente realização do curso. A partir disto, as instituições e universidades poderá apoiar para a tem acesso a lista de professores validados para realizarem a formação através da Plataforma Freire.

Além da formação contínua, a Plataforma Freire realiza ações de formação inicial, tendo como foco as licenciaturas para os professores que ainda não possuem a formação superior, más que se encontram em exercício de atividade.

A título de conhecimento, a Plataforma Freire neste ano de 2011 demonstra o mapa de pré- inscrições dos professores nas ações de formação:

Em termos de vagas disponíveis e professores solicitantes para formação contínua, observa-se a grande diferença numérica em relação à especialização, e a formação inicial. Em contrapartida a formação inicial apesar de ter uma oferta formativa menor, em termos de percentual de professores por vaga, ela ultrapassa a de formação inicial. O que deixa subentender é que à medida que o numero de vagas disponíveis na formação inicial tende a diminuir, logo podemos observar que a maior parte dos professores passam a sair

da margem sobrante, dos que ainda não possuem um curso superior; uma licenciatura, más que estão exercendo a profissão como professores. Ao termos a noção de que o país não precisa mais, em parte, preocupar-se em formar tais profissionais, podemos acreditar que tudo se voltará para a busca da constante atualização e melhoria dos profissionais a partir dos profissionais já licenciados.

O país sobe mais um degrau na construção da qualidade e no desenvolvimento profissional dos seus professores. O pensamento sempre evolui, e a busca por novos modelos de qualidade que propiciem o crescimento da educação serão o ponto fundamental a ser trabalhados pelos políticos, secretários, diretores, supervisores, e professores.

5. Conclusão

Confrontar-se com a interminável interrogação para as questões indefinidas na mente do professor. O sentido de desenvolvimento profissional liga-se a identidade profissional construída a partir dos saberes que já possuem, e num sentido constante e crescente, ela evolui para o final que na verdade só se torna final á partir do momento em que se deixa de ser professor.

A formação contínua tem um papel fundamental em resposta as interrogações que são pertinentes ao longo da carreira. O sentido do desenvolvimento profissional para o professor é muitas vezes entendido como algo que valoriza principalmente a forma de "saber fazer". Sabemos que as questões são bem mais amplas quanta esta, e que o desenvolvimento profissional do professor engloba muito mais do que está competência; ela engloba todos os processos de construção de atitudes, práticas, pensamentos, crenças, valores, teorias e métodos.

Ao compreender a íntima relação entre o desenvolvimento profissional e a formação contínua ao longo da vida profissional, percebo o quanto as políticas educacionais são convincentes e animadoras. Más a questão fundamental não é apenas somente enxergar o que se tem de bom e ruim, ou o que se tem para oferecer aos professores. A questão fundamental é saber em que medida tais programas, leis e formações são importantes e contributivas para esses profissionais. Manter a auto-estima dos profissionais, e o sentido de evolução na carreira docente são fundamentais.

A própria lei reconhece que:

> *"Ano após ano, grande número de professores abandonam o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior, por outro lado, é fundamental manter na rede de ensino a perspectivas de aperfeiçoamento constante. Salário digno e carreira de magistério entram aqui, como componentes essenciais". (PNE, 2001)*

Ou seja, a realidade desanimadora, os "baixos salários", e as "condições de trabalho", citados pela própria legislação, só demonstram o quanto o discurso somente mudará, se as perspectivas forem outras. A própria lei reconhece, em parte, a sua incoerência de atitudes.

De um lado ele estimula, através do desenvolvimento dos profissionais, com formações iniciais e contínuas, más por outro, ela compreende que é preciso muito mais para modificar o estado de espírito dos educadores.

A qualificação contínua é sem dúvida o meio para se entender melhor todos os processos. De modo geral as ações de formação contínua, produzem no Brasil, uma boa expectativa.

A importância maior devem-se as políticas públicas criadas, que a cada ano tomam consciência da fundamental importância que os professores têm na construção e melhoria da educação no país.

Figura1-Ministério da Educação – Plataforma Freire -freire. mec.gov.br/mapapreinscrito

Mapa de pré-inscritos para 2011/2

Curso	Vagas Disponíveis	Professores Solicitantes/Indicados	Indicações Aceitas	Indicações Recusadas	Percentual Solicitado/Indicados	Percentual Professores/Vagas
Especialização	8.835	3.572	0	0	40,43 %	40,43 %
Formação Continuada	82.208	61.619	37779	1322	74,95 %	45,96 %
Formação Inicial	16.412	12.788	0	0	77,92 %	77,92 %

Data da última atualização: 15/06/2011 14:51:17918

6. Referências Bibliográficas

Alves, José Ferreira & Gonçalves, Óscar F. (2001). O Desenvolvimento Narrativo do Professor: De uma perspectiva de treito a uma perspectiva de desenvolvimento pessoal. In *Educação Narrativa do Professor* (pp. 72-78). Coimbra: Quarteto Editora.

Chizzotti, A. (1991). *Pesquisas em ciências humanas e sociais.* São Paulo.

Day, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e Perspectivas.*Aveiro.

Formosinho, J. O. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.

Landsheere, G. (1978). *A Formação dos docentes amanhã.* Maraes Editores.

LDB. (1996). Lei de diretrizes e Base da Educação, nº 9.394, de 20, dezembro de 1996. Brasil.

MEC. (s.d.). Plataforma Paulo Freire. Brasil.

Oliveira, L. (1997). A Acção- Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um Estudo no Âmbito da Formação Contínua. In *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.

Pardal, L. A. (1992). *Formação de Professores no ensino Secundário 1901 - 1988, legislação essensial e comentários.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Piaget, J. (1998). A Formação dos Professores do Primeiro e do Segundo Grau. In *Psicologia e Pedagogia* (pp. 123-124). Forense Universitária.

PNE. (2001). Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, 9 de Janeiro, 2001. Brasil. Roux, B. (1974). *Formação Permanente.* Lisboa.

Sarmento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 303-316). Porto: Porto Editora.

Simões, C., & Bonito, Á. (1993). Dimenssão pessoal e interpessoal e a relação profissional. In J. Tavares, *Dimenssão Pessoal e Interpessoal na Formação* (pp. 110-117). Aveiro.

Tavares, J. (1999). A Formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In *Desenvolvimento, Aprendizagem Currículo e Supervisão* (pp. 60-71). Aveiro.

[272]

UM PROJECTO NA ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS DA DES(ORGANIZAÇÃO)

Cornélia Garrido de Sousa Castro
Esc. 3/S S. Pedro da Cova

[Resumo] A partir dos resultados constantes do relatório de avaliação externa realizado pela Inspeção Geral de Educação a uma escola do ensino básico e secundário em 2008/2009, pretendeu-se avaliar a envolvência dos professores do quadro dessa escola no processo de autoavaliação da mesma. Apresentam-se os resultados das entrevistas e questionários aplicados, permitindo a interpretação dos mesmos dar resposta à questão de investigação inicialmente enunciada. Efetua-se ainda uma meta-avaliação com o objetivo de os atores educativos da escola objeto de estudo tentarem percorrer um caminho em direção à construção de projetos de mudança sustentados e a melhores resultados académicos dos alunos.

Palavras-chave: avaliação externa; auto--avaliação; escola; melhoria; mudança organizativa

1. Introdução

Após avaliação das políticas educativas na década de 80 do séc. XX, redesenhou-se uma reestruturação da organização, delegando na escola e na profissionalização docente a responsabilidade básica da melhoria. O dilema atual questiona se se deve acentuar a pressão (por exemplo, através da accountability) ou dar prioridade à inovação baseada na escola. Hoje é a sala de aula que é considerada como espaço privilegiado de intervenção educativa e sustenta-se que as organizações com futuro serão aquelas que tenham capacidade para aprender (Bolívar, 2007).

A literatura refere que a avaliação – interna e externa – da escola objetiva a produção de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria da escola e que as escolas podem melhorar o seu desempenho através do recurso à autoavaliação para o que deverão envolver todos os membros da comunidade educativa, individualmente e através das estruturas que os enquadram (Alaíz et al., 2003; Bolívar, 2007; Macbeath et al,. 2005).

De facto, as mudanças organizativas na escola deverão ser aquelas que contribuam para a melhoria do trabalho em sala de aula. No entanto, não é suficiente confiar na capacidade interna de uma escola para que esta possa criar competências e capacidades próprias. A investigação tem mostrado que as escolas necessitam de apoio e de pressão da administração educativa central a qual, com os seus conhecimentos e recursos pode potenciar a dinâmica de desenvolvimento da escola (Bolívar, 2007). Dias Sobrinho (2000, p. 103) citado por Sá (2009, p. 89) define a avaliação externa, institucional do seguinte modo:

> *(...) A avaliação institucional é uma construção colectiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais. (...)*

À escola, interessam mudanças que sustentem a aprendizagem, e não apenas que alterem a escola. De facto, ao planificar-se a mudança deverá prever-se quais os apoios e condições que tornem possível que as referidas mudanças possam persistir de modo a potenciar a inovação. O foco de melhoria têm de ser as aprendizagens dos alunos, e, de acordo, com ele, exigir mudanças organizativas ou apoios por parte da política educativa. A melhoria ao nível da sala de aula não se pode manter de maneira contínua se não estiver sustentada por uma equipa e pelo trabalho em colaboração ao nível da escola. Parece também claro que, sem ter gerado uma capacidade interna de mudança, os esforços inovadores dos professores estão condenados a serem marginalizados ou a tornarem-se ineficazes. Restam, pois, duas práticas diretas de melhoria: incidir no modo como os professores ensinam e os alunos aprendem, bem como criar comunidades profissionais de aprendizagem (Bolívar, 2007).

Com base nestes pressupostos e enunciados, após conhecimento dos resultados constantes do relatório de avaliação externa realizado pela Inspeção Geral de Educação (IGE) a uma escola do ensino básico e secundário, na reflexão sobre a organização objeto de estudo e nos constrangimentos elencados no referido relatório (nomeadamente o resultado "Suficiente" no domínio 5.: Capacidade e Auto-Regulação e Melhoria da Escola), pretendeu-se avaliar a envolvência dos professores do quadro dessa escola no processo de autoavaliação (AA). Ambicionou-se dar resposta à questão de investigação: "Como envolver a comunidade educativa no processo de autoavaliação da escola em termos de responsabilidade partilhada?", com o objetivo de se tentar compreender as causas dos constrangimentos elencados no relatório da IGE.

1.1. Narração do problema

No texto do documento elaborado pela escola objeto deste estudo para a sua apresentação junto da IGE para efeitos de Avaliação Externa, em Novembro de 2008, é referido que:

(...) em 2006 foi criada uma equipa de avaliação interna. No 1.º ano, a equipa utilizou um modelo híbrido que em 2007 foi substituído pelo modelo CAF-Qualis. Vários constrangimentos levaram a que só fossem trabalhados os 4 primeiros domínios deste modelo. Neste momento prossegue o trabalho para serem avaliados os 5 restantes (....)".[1]

Após visita à escola em 06 e 07 de Janeiro de 2009 é publicado, em Março, o relatório da IGE. Este relatório refere na página 3:

(…) A análise de resultados da avaliação interna e externa é realizada com regularidade, pelo Conselho Pedagógico e pelos departamentos/ grupos disciplinares com o objectivo de serem definidas estratégias de melhoria. Porém, ainda não é evidente o seu impacto na melhoria dos resultados escolares dos alunos, não obstante o empenhamento com que a escola tem vindo a prosseguir este objectivo (…). e nas páginas 5 e 6:

(...) A comunidade educativa não tem sido envolvida no processo de autoavaliação da escola em termos de responsabilidade partilhada. (...)

1.2. Hipóteses explicativas do problema

Optou-se por elencar, previamente, as seguintes hipóteses explicativas para os resultados encontrados pela IGE:

a) Falta de uma cultura de reflexividade, de questionar a realidade, por parte dos professores, relativamente à organização que é a sua escola

b) Desconhecimento dos normativos legais que regem o desempenho da organização, bem como do conteúdo dos documentos orientadores da mesma (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola)

c) Conhecimento dos documentos referidos em b) mas desinteresse e não apropriação dos princípios aí estabelecidos

d) Dificuldade em mobilizar os professores para alterar os constrangimentos referidos em b) e c)

e) Dificuldade de perceção dos professores de que quanto maior for a informação/saber em relação à escola e à comunidade educativa em/para que trabalham, mais seguros estarão para tomar decisões, ou seja, dificuldade de perceção das vantagens individuais, profissionais e para a organização de uma implicação no processo de AA

f) Horário de trabalho muito sobrecarregado e, portanto, perceção de que a implicação no processo de AA constitui mais um "desperdício" de tempo

g) Horário de trabalho com atribuição de funções em áreas diversificadas

h) Preocupação com o processo de avaliação de docentes proposto pelo Ministério da Educação, com consequente desgaste anímico

i) Ideia de que a AA se constitui como um processo invasivo da atividade do professor, o qual continua a pensar que o seu estatuto profissional depende quase só dos conhecimentos académicos

j) Não apropriação do conceito de desenvolvimento pessoal, profissional e social: o estatuto profissional depende também de atitudes, capacidades e valores adquiridos através das experiências vividas em sala de aula e fora da escola

k) Desconhecimento da visão estratégica do órgão de gestão para a escola

l) Lideranças centralizadoras

m) Dificuldade de comunicação entre os vários órgãos de gestão de escola, devido a incipiente cultura de trabalho colaborativo.

2. Metodologia

2.1. Estratégias de solução

Como estratégias a recorrer para encontrar uma possível solução para o problema equacionou-se, com enfoque na mudança de pensamento e com o objetivo de mudança de comportamento:

i. Aumentar a confiança a um maior número de professores do quadro de escola de modo a participarem com mais responsabilidade no seu desenvolvimento e melhoria

ii. Estabelecer carta de garantias quanto ao conceito, uso e efeitos formativos da AA

iii. Mostrar as vantagens profissionais de uma prática participada

iv. Tentar identificar, com um grupo de professores "selecionado" o que ameaça o sucesso dos alunos e/ou a qualidade do ensino na escola

v. Refletir em conjunto sobre as causas encontradas vi. Discutir resultados da reflexão

vii. Priorizar tipos de intervenção para minorar o problema detetado

viii. Comunicar (analisando, discutindo, criticando) os resultados/reflexões deste

1 - Dados provenientes da análise de questionários aplicados em 2006/2007 à comunidade educativa e apresentados em reunião geral de professores em Abril de 2009.

pequeno grupo a todos os professores da escola através das reuniões de subdepartamentos

ix. Aumentar a eficiência da escola por aumento da eficiência dos professores do quadro de escola

x. Dar feedback sobre a colaboração de todos os envolvidos de modo a ir conquistando/convencendo cada um do quão é importante para o desenvolvimento e melhoria da organização

xi. Solicitar ao órgão de gestão da escola informação periódica (via reunião geral de professores ou reuniões a nível de órgãos de gestão intermédia) sobre o trabalho realizado/a realizar pela equipa de AA.

2.2. Estratégias gerais de concretização

a) Convidar um conjunto de docentes com determinado perfil: pertencentes à equipa de AA anterior, com cargos atribuídos, com alguns anos de escola mas sem cargos, com menos anos na escola e professores considerados mais dinâmicos, apáticos ou problemáticos na adesão à mudança

b) Explicar a escolha dos "selecionados"

c) Narrar o problema e explicitar os objetivos

d) Refletir sobre que análise do relatório da IGE foi efetuada nos grupos disciplinares e que perspetivas para os próximos quatro anos

e) Apresentar e explicitar a metodologia de trabalho

No Quadro 1 apresenta-se os recursos necessários bem como os fatores de êxito e os fatores obstaculizantes que foram antecipados para a operacionalização destas estratégias gerais:

A definição das estratégias específicas, que se apresentam no Quadro 2,. tiveram como objetivo possibilitar a gestão dos obstáculos e potenciar as convergências:

- Referir a necessidade por parte da investigadora da ajuda dos colegas
- O know how dos docentes do quadro de escola há algum tempo pode ajudar outros a sentir o problema
- A necessidade de uma equipa de professores – seniores na escola – que contribua para, nos quatro anos seguintes, melhorar o sucesso dos alunos e a imagem da escola
- Ação num contexto diferente, devido ao facto do concurso de professores (que decorreu em 2009) trazer para a escola muitos professores que desconhecem a realidade envolvente
- Os próximos quatro anos deveriam ser diferentes do passado, para o que seria necessário unir esforços

2.3. Amostra

De acordo com as estratégias gerais preconizadas convidou-se, para uma reunião informativa (sem ordem de trabalhos), por afixação do convite em placar principal na sala de professores da escola, um painel de 19 docentes do quadro da escola (correspondente a 38 % do total dos professores do respetivo quadro). A reunião, autorizada previamente pela direção, foi marcada para um dia de Julho pelas 17.00 h por nenhum dos professores selecionados ter atribuído qualquer tipo de serviço.

Os professores constituintes do painel apresentavam as seguintes características:

Quadro 1. Recursos e fatores de operacionalização das estratégias gerais

Recursos	Factores	
	Êxito	Obstáculo
• Apoio da direção da escola • Investigadora • Professores selecionados • Tempo para as reuniões conjuntas de reflexão • Instalações	• Escolha dos professores de acordo com um determinado perfil • Adesão com entusiasmo • Trabalho em momento não letivo	• Diferentes perspetivas sobre o problema • Mais uma "exigência" aos professores • Desinteresse pelo tema • Recusa em responder a entrevista e/ou questionário (falta de tempo, desgaste anímico) • Menor disponibilidade dos docentes, porque envolvidos nas tarefas burocráticas que caracterizam os meses em que decorreria o estudo.

Quadro 2. Estratégias específicas

- Referir a necessidade por parte da investigadora da ajuda dos colegas
- O *know how* dos docentes do quadro de escola há algum tempo pode ajudar outros a sentir o problema
- A necessidade de uma equipa de professores – seniores na escola – que contribua para, nos quatro anos seguintes, melhorar o sucesso dos alunos e a imagem da escola
- Contexto diferente, devido ao facto do concurso de professores (que decorreu em 2009), ir trazer para a escola muitos professores que desconhecem a realidade envolvente
- Os próximos quatro anos deveriam ser diferentes do passado, para o que seria necessário unir esforços

Dos 19 docentes convidados, compareceram na reunião 16, tendo dois informado sobre os motivos pelos quais não compareceriam na mesma. Os professores verbalizaram, inicialmente, curiosidade em relação ao que lhes ia ser apresentado. Questionaram sobre a razão da sua escolha pelo que foram informados terem sido "selecionados" de acordo com um perfil pretendido para a consecução do estudo: a maioria desempenhava algum cargo e tinha alguns anos de serviço na escola. Estes fatores permitiram considerar que, por isso, deveriam ser detentores de um conhecimento relativamente aprofundado da organização. Foram também escolhidos dois professores que pertenceram à primeira equipa de avaliação interna da escola (apenas compareceu um) e cinco que pertenciam à equipa existente aquando da realização do estudo (um não compareceu). Estes últimos encontravam-se a frequentar o Círculo de Estudos «Auto-Avaliação da escola – Refletir e Agir» no centro de formação a que a escola pertence.

Dos 16 docentes presentes na reunião e da análise do perfil de cada um em relação à respetiva profissionalidade docente, quatro eram considerados (pela investigadora) professores dinâmicos, três problemáticos e nove apáticos em relação à adesão à mudança, independentemente dos cargos que exerciam ou do número de anos de permanência na escola.

Para haver mais clareza na narração do problema, na explicitação dos objetivos e da metodologia de trabWalho, efetuou-se uma apresentação PowerPoint aW qual permitiu interpelações, interrogações e reflexões, partilhadas entre todos. Após a apresentação e a discussão subsequente, foi solicitado a todos os presentes o preenchimento de um questionário (exploratório) constituído por três partes (Figuras 1, 2 e 3) bem como que expressassem se pretendiam, na fase seguinte, ser entrevistados ou responder a questionários.

Dos 16 professores presentes, seis disponibilizaram-se para a entrevista e os restantes para responder ao questionário. Informou-se que em Setembro se realizaria um último encontro para ser dado conhecimento do tratamento dos resultados da aplicação do estudo e que seria dada informação sobre as conclusões à direção e à equipa de AA da escola.

A justificação para tal procedimento baseou-se na convicção de que os elementos recolhidos nesta reflexão partilhada poderiam vir, de alguma forma, a contribuir para mostrar o state of the art relativamente ao sentir dos docentes da escola face ao processo de AA que a escola se encontrava a desenvolver. O encontro para apresentação/discussão dos resultados ocorreu num dia de Setembro de 2009 pelas 17.15 h, após um convite que seguiu os mesmos procedimentos do realizado em Julho. Compareceu um docente. Alguns dos restantes docentes informaram, prévia ou posteriormente, sobre os motivos da sua não comparência (a hora da reunião e afazeres pessoais foram as razões invocadas). A diretora da escola, à qual havia sido dirigido um convite por e-mail, não compareceu na reunião nem justificou a sua ausência. Ao docente presente, foi solicitada uma reflexão final individual escrita sobre o respetivo envolvimento no estudo (Figura 4) e, aos restantes foi enviado, por e-mail, o modelo da referida reflexão, em formato Word, de modo a poder ser preenchido com manutenção do anonimato, se assim o pretendessem.

2.4. Instrumentos utilizados

Tendo em conta os meses do ano letivo em que decorreu o estudo e os constrangimentos que foram invocados pelos vários docentes, dos seis professores que se disponibilizaram para a entrevista presencial, apenas quatro a concretizaram. Assim, foram aplicadas quatro entrevistas e 12 questionários. As questões foram elaboradas a partir da análise da aplicação do questionário exploratório. De acordo com o Common Assessment Framework – CAF (DGAP, 2005, p. 100), foram formuladas perguntas de investigação, perguntas para avaliação pessoal, perguntas de confirmação e perguntas de reflexão, tendo-se tentado evitar as perguntas capciosas, constituindo um total de dez questões de resposta fechada (I parte – escala de Likert com cinco níveis) e onze questões de resposta aberta (II parte).

Para não sobrecarregar os docentes, pensou-se que todos adeririam mais facilmente se o questionário lhes fosse apresentado online em vez de formato em papel pelo que se recorreu a uma ferramenta informática para aplicação do questionário, tendo o prazo para as respostas decorrido entre Julho e Setembro. Dos 12 docentes a quem

Características dos professores do painel selecionado		Professores com cargos[2]	Professores sem cargos
Departamentos Curriculares	**Ciências Sociais e Humanas**	3	
	Expressões	2	2
	Línguas	3	1
	Matemática e Ciências Experimentais	5	3
Outras características	**Faixa etária**	36 – 50 anos	
	Anos de permanência na escola	< 4 anos na escola	12,5%
		< 8 anos na escola	18,8%
		Entre 8 – 10 anos na escola	31,2%
		Mais de 10 anos na escola	37,5%

2 - Conselho geral, coordenador de departamento, subcoordenador de grupo disciplinar, coordenador de diretores de turma, coordenador TIC, coordenador educação para a saúde, coordenador do jornal da escola

Figura 1. Questionário exploratório e presencial (parte I)

I parte

ASSINALE COM ☒ UMA ALTERNATIVA EM CADA AFIRMAÇÃO

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Existe uma cultura de reflexividade por parte dos professores em relação à escola				
Os professores têm conhecimento dos normativos legais que regem o desempenho da escola				
O horário de trabalho do professor é muito sobrecarregado pelo que não se dispõe de tempo para a envolvência e acompanhamento do processo de autoavaliação				
Há falta de interação da escola com a comunidade				
A questão da avaliação interna é discutida pelos professores, até de modo informal				
Existe na escola uma cultura de questionar a realidade				
A minha envolvência ou preocupação com o processo de autoavaliação não é relevante para a melhoria da escola				
A tarefa principal de um professor é dar aulas				
A questão da avaliação interna da escola é da competência do Conselho Pedagógico				
A liderança da escola é que deve preocupar-se com as questões da avaliação interna				
Não existe qualquer relação entre o sucesso escolar e o processo de avaliação interna				
O envolver-me no processo de avaliação interna não me torna melhor professor				
No meu grupo disciplinar analisamos os resultados da IGE relativos à avaliação interna da escola				
Um professor não deve gastar tempo a ler papéis				
Os professores apropriaram-se dos princípios estabelecidos no Regulamento Interno da Escola				
Os professores são informados, em tempo oportuno, dos assuntos relevantes das políticas educativas				
A nossa escola é pedagogicamente organizada				
Os professores encontram-se desmotivados para o exercício da profissão				
Há fraco investimento dos professores em actividades de desenvolvimento profissional				
Há participação limitada dos professores nos processos de tomada de decisão				
A liderança da escola tem estimulado o desenvolvimento profissional dos professores				
Os professores apropriaram-se dos princípios estabelecidos no Projeto Educativo de Escola				
Os professores conhecem o conteúdo dos documentos orientadores da escola				
Existe na escola uma cultura de organização aprendente				

foi enviado via e-mail o link para o questionário, responderam nove. Os que não responderam ao questionário apontaram como razões mudança de endereço eletrónico ou insucesso na abertura do link. O guião para as entrevistas consistiu nas mesmas questões colocadas no questionário online e as entrevistas decorreram ainda durante o mês de Julho. Foi usado um mp4 para as gravações e para o tratamento dos dados do questionário e transcrição das entrevistas não se recorreu a software informático, tendo-se optado pelo tratamento manual.

Procedeu-se ainda à análise de conteúdo das atas (disponibilizadas) das reuniões do conselho pedagógico (CP) e referentes ao ano letivo de 2008/2009, dos departamentos curriculares e dos grupos disciplinares, de modo a verificar se o tema «Autoavaliação» constou das respetivas ordens de trabalhos. Pretendeu-se identificar o número de vezes que, em cada um destes órgãos, foi abordado/discutido/analisado o processo de AA da escola. Este procedimento teve por objetivo obter mais matéria sobre o tema objeto de estudo, de modo a melhor fundamentar as inferências e/ou conclusões do estudo. Foi excluída a consulta das atas do grupo de Física e Química por a investigadora ser subcoordenadora desse grupo disciplinar.

Após a conclusão do estudo, solicitou-se um parecer à direção da escola sobre os resultados e conclusões encontrados.

3. Resultados

3.1. Questionários

O questionário apresentava uma escala de Likert com cinco níveis: "Discordo totalmente", "Discordo", "Concordo", "Concordo totalmente" e "Não sei, Neutro". Apresenta-se na Figura 5 a análise comparativa do questionário exploratório (presencial) com o questionário autoadministrado, apenas para os itens com maior número de respostas (valores percentuais).

Verificou-se que o grupo de professores respondentes ao segundo questionário diminuiu (nove), isto é, alguns dos 16 professores que compareceram na reunião informativa, não prosseguiram com a sua colaboração no estudo. Os itens de tipo de resposta fechada foram respondidos por todos mas os respeitantes a respostas abertas foram-no apenas por 63 % dos respondentes. Foram considerados para as estatísticas finais apenas os respondentes que colaboraram em todas as etapas do estudo.

Na Figura 6 apresenta-se a resposta a algumas das questões de resposta aberta do questionário online a que responderam 9 docentes (apresenta-se os valores percentuais mais elevados):

3.2. Análise de conteúdo

Apresenta-se na Figura 7 os resultados da análise de conteúdo realizada durante os meses de Julho e Agosto.

4. Conclusões

Os resultados apresentados na Figura 5 encontram-se alinhados com os fatores indicados no Quadro 1.. Tal permite inferir que as estratégias específicas a que se recorreu para gerir os obstáculos e potenciar as convergências não terão sido totalmente em vão.

Figura 2. Questionário exploratório e presencial (parte II)

II Parte

1. De que forma é que analisou o relatório da IGE relativo à avaliação externa da nossa escola? (leu-o atentamente, leu algumas partes, não leu ainda,…)
2. Expresse a sua opinião sobre a classificação que a IGE atribuiu à nossa escola no domínio da Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola.
3. Durante a visita da IGE à nossa escola em 06 e 07 de Janeiro de 2009, participou em algum painel de entrevista? Se respondeu afirmativamente indique qual e caracterize a sua participação no painel.
4. Expresse a sua opinião sobre o processo de Autoavaliação atualmente em curso na escola.
5. Na sua opinião, o que está a ameaçar o sucesso dos nossos alunos e/ou a qualidade do ensino na nossa escola?
6. O que apreciou menos nesta sessão?
7. O que apreciou mais nesta sessão?
8. O espaço seguinte destina-se a deixar qualquer comentário que entenda assinalar como pertinente

Figura 3. Questionário exploratório e presencial (parte III)

Idade

Assinale com ☒

Menos de 35 anos ☐
De 36 a 50 anos ☐
Mais de 50 anos ☐

Anos de serviço nesta escola

Assinale com ☒

Menos de 4 ☐
Menos de 8 ☐
Entre 8 e 10 ☐
Mais de 10 ☐

Figura 4. Reflexão final individual

Após ter prestado a sua colaboração na aplicação do projeto acima referido, para término do mesmo, solicito que faça uma pequena reflexão sobre a sua envolvência no mesmo. Poderá evidenciar aspetos positivos, apresentar sugestões de melhoria ou apenas o seu sentir em relação à sua prestimosa colaboração.

É preenchido ao abrigo de anonimato. Responda com rigor e verdade.

Existirão, no entanto, outras razões para os valores percentuais obtidos:

- A apresentação dos objetivos não terá sido suficientemente motivadora de modo a implicar maior participação
- Presença de perspetivas diferentes relativamente à questão da AA
- Não interesse pelo tema apresentado
- O não reconhecimento de que as reflexões decorrentes da participação no estudo poderiam constituir uma mais-valia para o desenvolvimento profissional dos docentes
- Falta de tempo ou desgaste anímico por a colaboração ser solicitada em final de ano letivo
- O perfil dos docentes envolvidos: o total de professores com perfil considerado problemático (3) e apático (9) ser três vezes superior ao perfil considerado dinâmico (4).

Os resultados apresentados na Figura 6 permitem realçar que:

- 55,0 % dos docentes referem como principal objetivo da AA a melhoria dos resultados escolares
- Uma elevada percentagem de docentes (77,8 %) considera que não tem havido, por parte da equipa responsável, abordagem sobre o papel concreto a desempenhar por cada docente no processo de AA
- 55,5 % dos docentes entende ser necessário mais tempo para que haja discussão dos resultados já apresentados, de forma a serem melhor assimilados por todos

Os resultados apresentados na Figura 7 permitem verificar que, apenas por duas vezes, o tema AA surge como ponto principal nas ordens de trabalho do CP e nunca, como tal, nas atas dos departamentos e dos grupos disciplinares objecto de análise.

A título de exemplo, recorrendo ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, apresenta-se a situação mais frequente: uma aproximação ao tema é tratada, entre outros, no ponto "Informações" ou em "Outros assuntos pedagógicos". Esta mesma situação ocorreu, muito esporadicamente, num ou noutro departamento ou grupo disciplinar.

Figura 5. Análise comparativa de alguns dos itens dos questionários presencial e online (questões de resposta fechada)

	Questionário presencial		Questionário/ entrevista *online*	
	Concordo	Não concordo	Concordo	Não concordo
O horário de trabalho do professor é muito sobrecarregado pelo que não se dispõe de tempo para a envolvência e acompanhamento do processo de autoavaliação	68,8	---	62,0	---
A questão da avaliação interna é discutida pelos professores, até de modo informal	68,8	---	72,0	---
Não existe qualquer relação entre o sucesso escolar e o processo de avaliação interna	---	93,8	31,5	64,5
O envolver-me no processo de avaliação interna não me torna melhor professor	---	93,8	31,5	64,5
No meu grupo disciplinar analisamos os resultados da IGE relativos à avaliação interna da escola	56,2	---	64,5	---

Figura 6. Análise comparativa dos questionários presencial e online, parte II (questões de resposta aberta)

Questão	Resposta
12. Objetivos da AA da escola	Melhorar resultados escolares (55,0 %)
13. Vantagens da aplicação do modelo CAF	33,3 % desconhece o modelo
14. Conhecimento da constituição atual da equipa de AA da escola	55,6 % conhece
15. Ponto em que se encontra o processo de AA na escola	44,5 % refere saber (33,3, % refere não saber)
16. Promoção, por parte da equipa de AA, de esclarecimento relativamente ao papel de cada docente na AA	77,8 % refere que não existe
18. Opinião sobre a apresentação dos resultados da AA aos docentes	55,5 % refere ter havido pouco tempo para discussão
20. Leitura do manual CAF	66,7 % não leram
21. Opinião sobre o esforço da direção e dos coordenadores de departamento em relação à AA	44,4 % refere que a direção trabalha isoladamente ou que não há discussão sobre o assunto, por exemplo

Apesar do tempo de serviço e do número de anos de permanência na escola ser já razoável, os resultados parecem evidenciar níveis de profissionalidade diferentes entre os docentes, o que se encontra alinhado com a escolha inicial dos perfis dos participantes. As únicas três reflexões finais, a seguir transcritas, parecem ser disso indiciadoras.

Docente 1:

Foi uma colaboração muito simples que não implicou grande envolvência no Projecto. É o mínimo que se pode fazer para não impedir o desenvolvimento do trabalho. Mais importante do que esta ou aquela envolvência é um colega ter tido a iniciativa de desenvolver um trabalho no sentido da melhoria da escola independentemente do que cada um entende a expressão "melhoria". Há, e deve haver, várias visões do que se pode entender por "melhoria". Este foi um contributo e isso deve ser valorizado. Sem estudo, sem reflexão, facilmente a educação e o ensino tornam-se terrenos férteis ao pragmatismo, a modas e à intolerância perante diferentes opções.

Docente 2

Considero que a minha colaboração poderá ter sido pouco consistente, pois na fase em que decorreram as sessões (final do ano lectivo) a força anímica que nos "mantém de pé" nessa altura é quase nula. O ano lectivo anterior não foi, na minha curta carreira de 18 anos, o mais fácil. A pressão e a forma como decorreu o processo de avaliação de desempenho docente mexeu demasiado com a minha sensibilidade e levou-me a questionar, por várias vezes, qual o meu futuro como professora.

Quando vi o convite para participar neste projecto estava longe de pensar para o que ia. Só me recordo de pensar que talvez fosse partilhar a minha experiência como coordenadora para a saúde.

Tenho neste momento uma vaga noção das respostas que dei, mas estou convicta de que fui verdadeira, e assim tenho total consciência de que por vezes me demito de participar nos "processos educativos", como é o caso da auto-avaliação da escola. Será por preguiça? Será por falta de tempo? Será por não compreender a importância do processo?

Talvez iniciativas deste tipo nos façam reflectir, o que para mim é, por si só, extremamente importante.

Obrigada pelo convite.

Docente 3:

A minha envolvência foi pequena. Apenas respondi ao que foi solicitado. Digamos que foi uma atitude passiva e de colaboração para com uma colega.

Estas três reflexões parecem demonstrar que os professores, embora reconhecendo que deve haver reflexão sobre o tema de AA, também reconhecem não se terem envolvido muito e apenas o fizeram porque uma colega lhes pediu colaboração.

Os docentes participantes neste estudo apontam, maioritariamente, 55,0 % (Figura 6), como principal objetivo da AA, a melhoria dos resultados escolares. Com base no CAF, a escola tem definidos os seguintes objetivos para a AA[3]:

A análise das respostas dos docentes às questões (Q) 11. e 12. do questionário aplicado: Q11: "Considera que a direcção da escola tem objectivos de AA definidos?", em que 66, 7 % dos respondentes afirmam que "sim"

Q12: "Na sua opinião, quais são os objectivos da AA da escola?", em que 55,0 % dos respondentes refere "melhorar resultados escolares", permite, no entanto, inferir que os docentes não se apropriaram ainda, de facto, dos objetivos delineados no processo de AA da escola.

E considerando a tipologia de respostas dos docentes às questões 17., 20. e 21.: Q17: "Escreva sobre o que pensa ser o seu papel no processo de AA da escola", em que 33,3 % dos respondentes afirmam "contributo para o sucesso escolar";

Q20: "Alguma vez leu o Manual de Apoio para Aplicação – Estrutura Comum de Avaliação (CAF)?", em que 66, 7 % dos respondentes refere que "não";

Q21: "Indique o que pensa sobre a dedicação e o esforço da direção e dos coordenadores de departamento em relação ao processo de AA na escola", em que 44,4 % refere que:

"Penso que é um processo onde o CE trabalha isoladamente com a equipa de AA e por vezes os resultados não são expostos"

"A realização de uma reunião por parte do CE e equipa de AA, parece-me insuficiente…"

"Penso que esse esforço e dedicação acabam por ser invisíveis aos olhos dos outros, porque não há discussão sobre o assunto"

Figura 7. Análise de conteúdo de atas (disponibilizadas) dos diferentes órgãos

	CONSELHO PEDAGÓGICO	DEPARTAMENTOS	GRUPOS DISCIPLINARES
Ponto 2. Avaliação Interna da Escola	12/11/2008	———	———
Ponto 3. Auto--avaliação da escola	22/04/2009	———	———
Ponto 1. Informações (pg 2)	27/05/2009: direção informa sobre início do círculo de estudos sobre AA	———	———
Ponto 1. Informações	———	Matemática e Ciências Experimentais: 17/10/2009; coordenadora de departamento informa sobre constituição da equipa e modelo a utilizar na AA	———

"Se tem existido não tem sido divulgado"

"Penso que é pouco consistente"

enquanto que 11,1 % refere:

"Houve maior esforço por parte do Conselho Executivo do que pelos

Coordenadores" "não pensei"

"Não faço a mínima ideia!"

"Acho que se começa agora a dar importância à AA", infere-se que os docentes terão de fazer um esforço para conseguir envolver-se mais no processo de AA, de modo que os objetivos propostos pela escola possam, pelo menos em alguma extensão, vir a ser atingidos.

O parecer da direção é constituído por três páginas e nove pontos. Nos oito primeiros pontos descreve-se o modo como o processo de AA tem vindo a ser desenvolvido na escola. Do ponto nove consta o seguinte:

Reconhecemos a complexidade desta área do conhecimento.

Conhecemos as dificuldades em obter a colaboração das pessoas para os estudos que necessitamos. Lamento que o número de pessoas que colaboraram no seu estudo diminuísse do primeiro para o segundo questionário. De qualquer modo, tudo o que faz com que as pessoas reflictam é positivo e se a maioria dos respondentes considera que envolver-se no processo de autoavaliação (avaliação interna) os torna melhores professores, o seu projecto já foi positivo.

A direção efetua a descrição de um processo que a investigadora conhece mas não utiliza o momento para apresentar uma reflexão sobre as pertinentes questões colocadas por alguns dos membros da organização que lidera.

4. Meta-avaliação

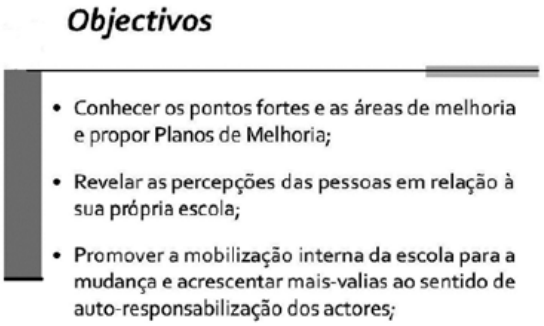
As conclusões deste estudo sugerem algum descontentamento, por parte dos docentes, em relação aos procedimentos de comunicação entre a direção da escola e a equipa de AA e os professores. Os docentes sentem-se excluídos da participação no processo de AA e isso parece constituir um motivo para que não se interessem muito por ele. Estes aspetos começam por estar plasmados nas ordens de trabalho das reuniões do CP e, por consequência, nas de departamento e nas de grupo disciplinar.

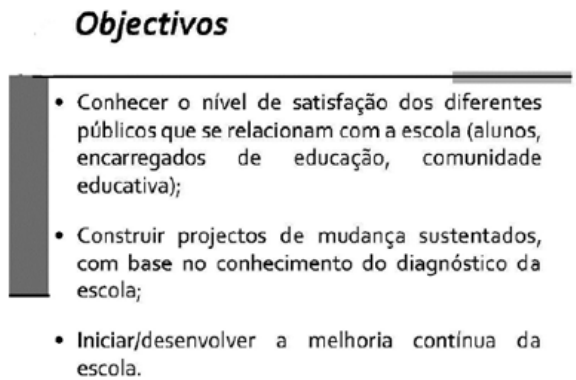
O impacto a resultar das reflexões que os docentes participantes, inevitavelmente, acabaram por fazer, deverá traduzir-se em caminhos que conduzam, de facto, a uma maior e melhor comunicação entre a direção da escola e os restantes atores do processo de ensinar e aprender, para que a comunidade educativa se sinta envolvida no processo de AA em termos de responsabilidade partilhada. Para que tal possa ocorrer:

• Poderá tratar-se o processo de AA com mais profundidade nas reuniões do CP, departamento curricular e grupos disciplinares para que todos se sintam envolvidos num processo que tem por objetivo a melhoria da organização em todos os aspetos que a mesma engloba

• A direção da escola e a equipa de AA poderão promover reuniões com os professores mais amiúde e com tempo adequado para facilitar a discussão dos dados obtidos e de aspetos que não são tão claros para os docentes

• Os docentes não deverão continuar a adotar um registo de apatia perante as exigências que atualmente são feitas à escola. Terão de se envolver e implicar mais autonomamente nas tomadas de decisão e nas exigências a solicitar ao órgão de gestão da escola. Deverão preocupar-se com o seu desenvolvimento profissional o qual terá, forçosamente, de englobar a capacidade de cada um pensar a sua própria profissionalidade docente.





3 - Retirado da apresentação PowerPoint de reunião geral de professores em Abril de 2009.

Porque, afinal, 87,5 % dos docentes participantes neste estudo discorda que o envolver-se no processo de avaliação interna não os torna melhores professores. E é com melhores professores que a escola poderá percorrer o caminho que levará à construção de projetos de mudança sustentados e a melhores resultados escolares e sucesso académico.

As exigências da nossa profissão, deste "primeiro de todos os ofícios" (Alves, 2000), são enormes. Motivadoras, desafiadoras, desgastantes, cansativas, desilusivas. Neste estudo confirmou-se o quão difícil é vencer resistências, verificou-se desalento, desânimo e sensação de abandono, vislumbrou-se pequenas vontades de que algo pudesse ser diferente.

A UNESCO (UNESCO, 2004) alerta os professores (do mundo inteiro) para a questão antropológica em educação: há que ter um projeto de pessoa para cada aluno, que tipo de pessoa é que cada professor quer ajudar a construir e porque é que quer isso. Trata-se de uma questão pertinente, sobretudo numa "(…) sociedade com um tecido humano especialmente complexo onde não é possível identificar com rigor as linhas de rompimento, elas que despontam numa teia muito emaranhada, labiríntica, confusa e problemática (…)" (Baptista, 2007). Todos devemos ter também o nosso projeto de escola que queremos ajudar a construir e saber porque é que queremos isso. Se quisermos fazer isso, se soubermos fazer isso, quando fizermos isso, a responsabilidade partilhada ocorrerá…naturalmente.

"No presente, o papel da profissão de professor, é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam, não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais da vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão" (Nóvoa, 1999, p. 214).

5. Referências Bibliográficas

Alaíz, V. et al. (2003). Auto-avaliação de Escolas, Pensar e Praticar. Porto: ASA Alves, J. M. (2000). O primeiro de todos os ofícios (1.ª.). Porto: ASA.

Baptista, I. (2007). Políticas de alteridade e cidadania solidária - As perguntas da Pedagogia Social. Cadernos de Pedagogia Social, Ano 1 (n.º 1).

Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In Escola, Currículo e Formação de Identidades - Estudos de Investigação (Leite, C. & Lopes, A. org). Porto: ASA.

DGAP. (2005). Manual de Apoio para Aplicação, Estrutura Comum de Avaliação (CAF). Lisboa: MFAP.

Macbeath, J. et al. (2005). A História de Serena: viajando rumo a uma escola melhor. Porto: ASA.

Nóvoa, A. (1999). Seis Apontamentos sobre Supervisão na Formação. In Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Lisboa.

Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". Ensaio: aval. pol. públ. Educ, v. 17, n. 62, p 87-108, Rio de Janeiro

UNESCO. (2004). Changing Teaching Practices, Using curriculum differenciation to respond to students' diversity. Paris: UNESCO.

[273] ESCOLA A TEMPO INTEIRO: PROBLEMATIZAÇÃO DE UM "MODELO" DE IMPLEMENTAÇÃO

Carlos Pires
Departamento de Ciências Humanas e Sociais , Escola Superior de Educação de Lisboa

[Resumo] O presente texto é um contributo para a compreensão dos processos de concepção e execução duma política pública de educação conduzida pelo Governo e enquadra-se no campo mais vasto de uma investigação em curso. É apresentado e problematizado um "modelo" de implementação do conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI), a partir das representações dos princípios que lhe estão subjacentes (decorrentes das retóricas do discurso oficial) confrontando-o com as representações de outros actores que marcam as suas posições e explicitam as suas lógicas de argumentação reportadas a outros referenciais.

[Palavras-chave] Escola a Tempo Inteiro, Análise das políticas públicas, Política Educativa

1. Contextualização

O conteúdo da presente comunicação emerge de uma investigação sobre as medidas de política educativa desenvolvidas em Portugal com vista à promoção do conceito de "Escola a Tempo Inteiro" (ETI) no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico[1]. O estudo focaliza-se na acção do Estado, através do Governo, na condução de uma política pública educativa concreta, em interacção com outros actores sociais que "se reportam a referenciais, lugares e processos de decisão distintos" (Barroso, 2006, p.11) procurando compreender e explicar os processos de "problematização" e de "preconização" (Delvaux, 2009, pp. 265-272) que lhe estão subjacentes.

A opção por uma abordagem pela "análise das políticas públicas" (Pollet, 1987; Meny & Thoenig, 1992; Muller & Surel, 1998; Knoepfel, *et al.* 2006; Kübler & Maillard, 2009; Paquin & Lachapelle, 2010) permite, enquanto suporte conceptual e heurístico construir a política pública pela própria análise que dela é feita e pelo conjunto dos discursos que a acompanham, nomeadamente os emitidos pelos actores dessas políticas (Hassenteufel, 2008). Atendendo às potencialidades desta abordagem, van Zanten (2004) na sua "grelha" de leitura de construção e implementação das políticas de educação, contempla a "análise das políticas públicas" como uma das abordagens para o estudo das políticas educativas e van Haecht (1998) defende que estas teriam a ganhar ao serem analisadas à luz daquela abordagem. Também o projecto europeu de investigação *KNOW&POL*[2] assenta em análises inspiradas no estudo das *políticas públicas* (Barroso, *et al.*, 2007) como o demonstra a revisão de literatura que o suporta (Draelants & Maroy, 2007). É disso exemplo a tendência das "novas políticas educativas" (Mons, 2007) (descentralização política, autonomia dos estabelecimentos de ensino, formas de privatização do ensino, regulação baseada nos resultados) que, no contexto de um movimento de evolução global das políticas públicas, são susceptíveis de ser analisadas com as mesmas ferramentas (Mons, 2008). É nesta lógica que se enquadra o "desenvolvimento de projectos de investigação centrados no estudo da concepção e gestão de políticas educativas concretas" (Barroso, *et al.*, 2006, p.7) como é o caso da ETI (Pires, 2007), ou da avaliação de medidas específicas como a generalização das actividades de enriquecimento curricular (Madureira *et al.,* 2008; 2011).

O conceito de ETI remete para diversas representações ("projecto", "programa", "política", "medida política", tipologia de escola…) e a sua construção e interpretação dependem das perspectivas pelas quais é abordado. Na presente abordagem, o conceito é associado a um conjunto de medidas políticas (Pires, 2007; Ferreira e Oliveira, 2007) cuja tentativa de problematização

1 - Resulta do processo de elaboração uma tese de doutoramento, com o título provisório "A construção de sentidos em política educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro", sob a orientação do Professor Doutor João Barroso, no âmbito de um programa de Doutoramento em Educação, na área de especialização de Administração e Política Educacional, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2 - "The role of knowledge in the construction and the regulation of health and education policy in Europe: convergences and specificities among nations and sectors", projecto Aprovado pela União Europeia, no quadro da Prioridade 7 "Citizens and governance in a knowledge based society"

(apesar das diferentes perpectivas) se encontra reflectida noutros textos (Pires, 2007; Cosme e Trindade, 2007; Ferreira e Oliveira, 2008; Abrantes, 2009, Palhares, 2009). Procurando contribuir para a compreensão dessa problematização, perspectivou-se o "programa de generalização das AEC" como instrumento de regulação, ensaiando um quadro explicativo para a sua inscrição na *agenda política* (Pires, 2009) e evidenciando-se as suas características coercivas e normativas (Pires, 2011) sobre os principais actores envolvidos no processo e o modo como são organizadas as relações sociais em função daquele programa. Actores esses, dotados de recursos, possuidores de uma certa autonomia e estratégias e capacitados para fazer escolhas, cuja acção pode ser conduzida pelos seus interesses materiais e/ou simbólicos, eventualmente, reportados a "referenciais" (Muller, 1995, 2004), a partir dos quais constroem as suas representações.

Nesse sentido, torna-se pertinente mapear os discursos desses actores, observados a partir de múltiplos pontos de produção e ancoragem (Barroso, *et al.,* 2007, p. 8), de que é exemplo a incursão nos *debates parlamentares* (palco de confronto de lógicas de argumentação), em que se procura compreender e analisar a forma como a Assembleia da República tratou a questão da *escola tempo inteiro* (Pires, *no prelo*). Assim, a incursão em "cenas" (Delvaux, 2007) de debate da política permite a construção dos sentidos subjacentes à sua *formulação*, em que, numa perspectiva de análise "cognitiva" e "normativa" (Muller e Surel, 1998; Surel, 2004) o "peso dos elementos do conhecimento, das ideias, das representações ou das crenças sociais" (Surel, 2004, p.78) é determinante.

É nesta perspectiva que coloco o presente texto, focalizando-o nos discursos que acompanham a política emitidos pela "autoridade pública" (Meny & Thoenig, 1992, p.9), responsável pelo "quadro de acção" dessa mesma política e pelos discursos dos restantes actores directamente implicados no processo. O registo aqui apresentado é baseado num *corpus* documental constituído por textos disponibilizados *on-line* referentes ao período compreendido entre 13 de Março de 2005 e 31 de Julho de 2008. A sua selecção assentou cumulativamente em três critérios:

- referência(s) explícita(s) às expressões de pesquisa: "escola a tempo inteiro"; "ensino do inglês"; "ensino de inglês" "inglês no 1.º ciclo"; "enriquecimento curricular".
- produzidos pelos actores;
- tornados públicos nos portais institucionais do Governo e do Ministério da Educação e nos *sites* oficiais dos restantes actores e nos periódicos institucionais disponibilizados on-line.

São também consideradas: no caso do Governo, as entrevistas concedidas à imprensa pelos seus membros, bem como as respostas do Ministério da Educação aos grupos parlamentares; no caso dos partidos políticos com assento parlamentar, são também consideradas as "perguntas" e os "requerimentos" remetidas ao Governo, no âmbito da sua acção parlamentar.

Preterindo o mapeamento da estratégia de informação protagonizada pelos actores e a diacronia dos documentos[3] focalizo o texto no que designei por "modelo" de operacionalização do conceito de ETI e nas suas dimensões de análise, emergentes de um processo de categorização. Este "modelo" caracteriza-se pela providência de ofertas educativas com características disciplinares, em articulação com a componente curricular obrigatória, de forma a perfazer uma jornada contínua de ocupação dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico decorrente da obrigatoriedade de alargamento do funcionamento dos estabelecimentos de ensino:

- pressupõe a oferta de *actividades de enriquecimento curricular* (AEC): gratuitas, de frequência facultativa, de oferta obrigatória (ensino do inglês e apoio ao estudo), financiadas pelo Estado, através do ME e promovidas por entidades promotoras, preferencialmente autarquias, que deverão garantir recursos educativos (docentes, instalações, equipamentos, materiais), directamente, ou através de "entidades parceiras" e pelos agrupamentos de escolas através dos seus recursos docentes (*apoio ao estudo*);
- privilegia actividades disciplinarizadas como o *ensino do inglês o ensino da música* e *a actividade física e desportiva* permitido a permeabilidade, através da flexibilização de horários, entre as actividades curriculares e as de enriquecimento curricular;
- exige que os responsáveis pelas actividades detenham habilitações adequadas em conformidade com um perfil traçado em despacho ministerial;
- exige que os agrupamentos de escolas incorporem as actividades nos seus planos e projectos, garantindo a sua *articulação* com a componente lectiva, bem como os processos de *supervisão* através dos docentes do 1.º ciclo, nomeadamente, dos professores titulares de turma;
- pressupõe que os estabelecimentos de ensino com 1.º ciclo do ensino básico alarguem o seu horário de funcionamento para, pelo menos, oito horas diárias e admite a incorporação de outras actividades que permitam a guarda e ocupação dos alunos para além desse horário ("pontas dos horários").

Parto do pressuposto de que este "modelo" se funde com o conceito de "programa de acção" formulado pelo Governo. Como tal, incorpora os seguintes aspectos a ter em conta no processo de análise:

- existência de *objectivos* mais ou menos explícitos cuja formulação ou construção revela *representações* e *valores* que se polarizam entre a *igualdade de oportunidades* e a *eficiência* aliada a um léxico que lhe é comum (melhoria, modernização e qualidade);
- configuração próxima do conceito de "instrumento de acção pública" que impõe regras de jogo, veicula valores, assume uma representação do real, condiciona a acção dos actores e determina recursos a utilizar e por quem (Lascoumes e Le Galès, 2007), cuja escolha e concepção não são meras questões técnicas, pois há uma dimensão política nesse processo, na medida em que o instrumento não é neutro, mas portador de valores, alimentado por uma interpretação do social e por concepções precisas do(s) modo(s) de regulação (Lascoumes e Le Galès, 2004, p. 13);
- representação de formas de *coacção*, na medida em que "compreende decisões de natureza mais

3 - Atendendo à economia de texto que uma comunicação desta natureza exige.

ou menos autoritária, em que, quer de forma explícita ou somente latente, a coerção está sempre presente" (Muller, 2004, p. 22);
- Apresentação de um conjunto de *normas e procedimentos* impondo regras de funcionamento aos estabelecimentos de ensino, promovendo mecanismos de supervisão e de avaliação e sugerindo a reconfiguração da "organização pedagógica e da gestão curricular" (Pires, 2007, p. 79).

Face ao exposto diria que o referido "modelo" afigura-se como algo imposto, de "formato (quase) único", reportando-se a determinadas representações, valores e princípios e normas de acção, preconizados pelo Governo, dos quais aparentemente é portador e, como tal, confronta-se com as representações de outros actores que podem reportar-se a outros referenciais. Assim, decorrente da análise dos discursos, apresenta-se um breve mapeamento da representação, pelo Governo, dos *princípios orientadores* que subjazem ao conceito de escola a tempo inteiro para, de seguida, focalizar o texto no referido confronto entre actores tendo como suporte as *dimensões analíticas* do "modelo".[4]

2. Representações dos princípios orientadores do conceito de ETI

A análise dos textos seleccionados permite escrutinar alguns aspectos relacionados com a percepção da realidade educativa por parte dos responsáveis políticos que, de alguma forma, se relacionam com a política em estudo, influenciando-a ou condicionando-a. Partindo dessas representações, procuro mapear, através da retórica discursiva dos textos informativos do Governo, os princípios da acção, ou seja, as *normas* que, aparentemente, estão subjacentes à política. São destacadas fundamentalmente duas ideias relacionadas entre si:
- a escola como centro das políticas educativas;
- a escola pública como plataforma de igualdade de oportunidades ao serviço da diminuição das desigualdades sociais.

Enquanto centro das políticas educativas, é entendido que a escola deverá assumir mais protagonismo e responsabilidades na condução dessas políticas. Perante o real percebido, em que é admitido que "a escola já mudou muito" emerge o real desejado, que compreende a transformação da escola "no centro da política educativa e tornar isto explícito", pois "há muitas coisas que só podem ser bem feitas se forem assumidas pelas escolas porque estão realmente próximas dos problemas dos alunos". Estas convicções da Ministra da Educação podem ser traduzidas em projecções da acção a desenvolver, focalizada na providência de "condições adequadas e necessárias para concretizar as medidas de política centradas nas escolas", no sentido de ser alterado o "actual contexto de resultados dos alunos". Este é, "efectivamente, o objectivo estruturante da actuação do ME e está na base de todas as medidas lançadas".

A focalização da política educativa na melhoria dos resultados escolares parece pressupor a execução de planos de acção que se materializam na *optimização* das "duas variáveis mais importantes para os resultados educativos (…), os **professores** e o **tempo"**. Como tal, "verificámos o funcionamento das escolas e analisámos aquilo que poderíamos mudar para que aquelas duas variáveis [pudessem] ser optimizadas". Baseiam-se nestes pressupostos, os processos de reconfiguração da distribuição e organização do serviço docente e a plena ocupação dos alunos em actividades educativas através do alargamento do horário de funcionamento dos estabelecimentos de ensino e da generalização das AEC. Evidencia-se, assim, a representação de que a introdução de *melhoria do funcionamento* da escola pública leva à sua qualificação. Melhoria essa que passa pela requalificação e optimização dos espaços e, também, pela variável *tempo* ao nível da sua organização e optimização: "a escola deve proporcionar aos alunos tempo de recreio, tempo de estudo individual e novas aprendizagens"; "os tempos na escola devem ser tempos de ocupação útil para os alunos".

Estas *normas* remetem para a necessidade de existência de outros espaços e tempos, para além dos lectivos e, nesse sentido, "o espaço e tempo escolar não se pode reduzir ao horário do docente do 1.º ciclo". Assim, ganha força normativa a ideia de que uma maior permanência dos alunos em contexto escolar e enquadrados em actividades com intencionalidade educativa conduz à melhoria dos seus resultados. Da mesma forma, tendo em conta a importância atribuída às variáveis **tempo** e **professores**, ganha força, também, a ideia de que uma maior permanência dos professores na escola promove "um melhor acompanhamento dos alunos" e, por conseguinte, uma "maior presença dos docentes na escola só pode conduzir a melhores resultados".

Na retórica dos discursos do Governo, as medidas de política educativa implementadas concorrem para "a melhoria do funcionamento das escolas públicas colocando-as ao serviço das famílias e dos alunos, e, dessa forma, promovem uma verdadeira igualdade de oportunidades". Esta representação encontra-se relacionada com o conceito de ETI, em que a escola do 1.º ciclo é vista como uma "nova realidade (…) em termos de espaços físicos e de conteúdos e de participação das autarquias" e "como espaço de acesso a recursos para todas as crianças do ensino básico", "com acesso universal e gratuito à aprendizagem de inglês, música e actividade física". Ou seja, é convicção do Ministério da Educação que, com a generalização das AEC, é dado "cumprimento ao *Princípio da igualdade de oportunidades, acesso e sucesso de todos os alunos*, que decorre da Constituição da República Portuguesa e da Lei de Bases do Sistema Educativo".

3. As dimensões de um "modelo"de implementação do conceito de ETI

Partindo dos pressupostos que enformam a caracterização do "modelo" de implementação das *ofertas educativas* subjacentes ao conceito de ETI e tendo em linha de conta as representações dos princípios orientadores torna-se pertinente apresentar os resultados da análise daquele "modelo", através de apenas três das "dimensões" analíticas deduzidas daquela caracterização: D1. "natureza das ofertas educativas"; D2. "promoção das ofertas educativas";

4 - As citações que surgem ao longo do presente texto são extraídas de documentos devidamente codificados que incorporam o corpus documental da investigação. Atendendo à economia do texto, ao facto de os documentos não poderem aqui ser consultados e de não acrescentarem informação pertinente neste contexto, não é feita a referência codificada aos documentos dos quais as citações são retiradas. O discurso encarrega-se de as contextualizar, quer como sendo do Governo, ou de outros actores.

D4. "efeitos colaterais da operacionalização das ofertas educativas".
Resultantes da analise de conteúdo dos textos que constituem o *corpus* documental emergem, de forma indutiva, para cada uma das dimensões, o que considerei serem "domínios de argumentação" que sugerem e incorporam posições dos actores[5] face ao "modelo", sujeitando-o a a "provas" como a de "pertinência", de "exequibilidade" ou de "aceitabilidade" (Delvaux, 2009, pp. 267-268).

3.1. Natureza das ofertas educativas

Dos princípios consagrados para o ensino básico, aplica-se às AEC o da *gratuitidade* e o da *universalidade*, mas não o da *obrigatoriedade*. Quanto ao primeiro, o Ministério da Educação é peremptório ao afirmar que a "frequência desta actividade educativa extracurricular é gratuita, não havendo, portanto, lugar a qualquer comparticipação por parte das famílias", cabendo aos órgãos executivos das escolas "o papel de pugnar por uma escola a tempo inteiro, universal e gratuita", isto é, "com acesso universal e gratuito à aprendizagem de inglês, música e actividade física, refeições e transporte escolar para todas as crianças do primeiro ciclo, o que até 2005 era um privilégio de apenas algumas crianças, aquelas cujos pais podiam pagar tais actividades". Este princípio da universalidade, aqui ligado ao da gratuitidade, está insistentemente presente nos discursos informativos oficiais sendo particularmente reforçado pelas palavras "todos" (os alunos) ou "todas" (as crianças) e conotado com a promoção da "igualdade oportunidades" presente em vários slogans de que é exemplo o seguinte: "a escola a tempo inteiro é um desiderato do ME para TODOS os alunos". É também clarificado que, apesar desta intenção de universalidade, aderir ou não aderir é uma opção das famílias como o testemunha a declaração da Ministra da Educação:

> *alargámos o funcionamento em dez horas por semana, criando uma verdadeira escola pública a tempo inteiro para actividades de enriquecimento curricular, dando oportunidade para o acesso de todos os alunos, cujas famílias o desejem, a terem inglês apoio ao estudo, actividade física e desportiva, e ensino da música, entre outras expressões artísticas ou outro tipo de actividades.*

Registe-se que esta clarificação remete para a ideia de que a não adesão das famílias priva os respectivos educandos de uma componente importante da sua formação, o que denúncia uma certa perspectiva coerciva e uma afirmação da bondade do Estado. Perspectiva esta que é intensificada com a afirmação de que o "Ministério tem entendido que, apesar de facultativas, as AEC devem ser frequentadas por todos os alunos, tendo em vista a sua integração plena nos Projectos Educativo e Curricular de Escola", tendo em conta que contribuem "para a aquisição de conhecimentos e competências do aluno, tal como os conteúdos programáticos, as visitas de estudo, o acompanhamento dos alunos nas refeições, entre outras actividades".

Ora, esta argumentação concorre para exaltar a importância das AEC elevando-as ao nível das actividades curriculares e passando a ideia de que a sua não frequência prejudica a formação integral do aluno. Por um lado, parece ficar manifesta a impressão de que sem a frequência das AEC não poderá haver desenvolvimento de competências em domínios (curriculares) trabalhados quase exclusivamente no âmbito dessas actividades. Por outro lado, é apresentada uma posição que pode suscitar a ideia de obrigatoriedade de frequência destas actividades, dentro do modelo proposto, coarctando a possibilidade de existência de outras ofertas consubstanciadas em modelos diferentes.

Das "vozes" dos outros actores resultam outros "domínios de argumentação" que marcam as fragilidade do modelo no que diz respeito à "natureza das ofertas educativas":

- *"Enquadramento curricular"* – na representação dos actores, a forma como as actividades se reportam ao currículo do 1.º ciclo denunciam a ideia de que as AEC correspondem a componentes lectivas do currículo obrigatório transferidas para o prolongamento do horário, passando a pertencer ao domínio do extracurricular ("extracurricularização"). Por outro lado, é defendida a pertinência de tornar o "ensino do inglês" uma actividade lectiva obrigatória, através da sua "curricularização".
- *"Diversidade"* – existência de representações divergentes em relação ao tipo de actividades que devem ser oferecidas: i) mais próximas da ocupação do tempo livre (mera ocupação dos alunos, actividades estimulantes, de carácter lúdico); ii) de carácter mais académico (valorização de áreas próximas das AEC, ou seja, de enriquecimento do currículo); iii) de maior valorização pessoal, incluindo formas de apoio escolar.
- *"Frequência facultativa"* – as representações dos actores revelam consenso em torno da ideia de que embora oferecidas, as actividades não lectivas deverão ser de frequência facultativa, embora entendam que o "modelo" implementado pode representar formas de coacção que favorecem a frequência obrigatória na medida em que exclui outras alternativas, obrigando muitas vezes os alunos a desistir de outras actividades.
- *"Universalidade"* – há entendimento consensual de que as ofertas educativas devem ser proporcionadas a todas as crianças, de forma generalizada.
- *"Estandardização"* – a representação da forma estandardizada de implementação das ofertas educativas é questionada pela reivindicação da promoção de outras estratégias e metodologias e da adaptação às realidades locais e escolares.
- *"Escolarização"* – a representação de uma perspectiva escolarizada das ofertas educativas de enriquecimento curricular conduz à denúncia e contestação de um "modelo" que preconiza a transferência da "forma escolar" para contextos não lectivos, em que "mais do mesmo" é uma expressão recorrente para o identificar.

5 - Governo e sua administração; partidos políticos com assento parlamentar (BE, CDS-PP, PCP, PEV, PS e PSD); federações sindicais de professores (Fenprof e FNE); associações profissionais de professores (APEM, APPI, CNAPEF/SPEF); Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP); Associação Nacional dos Municípios Portugueses (ANMP); Confederação Nacional das Instituições Solidariedade Social (CNIS).

3.2. Promoção das ofertas educativas

A promoção das actividades prende-se com os estatutos e papéis dos actores na promoção não só das AEC, mas também da "componente de apoio à família" ao nível das "pontas dos horários" e, até, das interrupções lectivas. Sobre esta matéria os textos informativos do Governo põem em relevo uma estratégia assente no "desenvolvimento de metodologias de acção política baseadas nas parcerias com os pais, as autarquias e as escolas" e evidenciam que "os excelentes resultados devem-se fundamentalmente ao empenhamento das entidades promotoras (autarquias, associações de pais, agrupamentos, etc.[6])".

Pese embora a importância atribuída aos restantes actores, é nas autarquias, enquanto entidades promotoras, que os discursos oficiais do Governo se focalizam, podendo, assim, construir-se um percurso de legitimação da transferência de competências para os municípios, em matéria de educação. Assim, procura-se clarificar e passar a ideia de que com a ETI, o Ministério da Educação conseguiu fazer com que as autarquias ganhassem confiança e recuperassem o protagonismo perdido (ou devido). É nessa perspectiva que faz sentido afirmar que "pela metodologia das parcerias, reforçou-se e qualificou-se a intervenção das autarquias nas matérias de educação" e que "hoje temos, de uma forma geral, os autarcas cada vez mais interessados nas suas escolas". Reforçando esta exaltação do trabalho dos municípios, a Ministra da Educação deixa escapar uma tendência para a exclusividade das autarquias na promoção das AEC ao afirmar que "o ME tem um papel de atribuição de recursos, de definição das orientações programáticas e definição dos perfis dos professores a afectar a esta actividade; mas cabe às autarquias, candidatando-se ao (…) financiamento, pôr em prática, no terreno, o programa".

Nesta matéria de promoção das AEC, a retórica do discurso oficial do Governo faz, também, passar a ideia de que há liberdade de acção para as entidades promotoras implementarem os programas de forma contextualizada, flexível e autónoma, através de um "modelo flexível, descentralizado e adaptável às realidades locais com grande autonomia por parte dos agentes envolvidos", admitindo que "a concretização da ideia de escola a tempo inteiro passa pelo respeito por soluções de implementação diversificadas e adaptáveis às realidades locais".

No domínio do *recrutamento dos professores*, neste caso das AEC, é vincada a perspectiva de que, teoricamente, é um processo que deve ser conduzido pelas autarquias (em articulação com as escolas) de forma flexível e contextualizada e não centralizada, que prima pela eficácia resultante de um trabalho de proximidade, o qual é apresentado como uma boa prática de descentralização de serviços tradicionalmente executados pela administração centralizada. Quanto à questão dos vencimentos destes professores é manifesto um certo descomprometimento por parte do Governo e colocado o ónus da responsabilidade nas autarquias, advertindo que "os objectivos dos programas de educação não estão relacionados com o combate ao desemprego, mas com os resultados a obter com os alunos". Por sua vez, passa a ideia de que, no âmbito das suas competências, o ME fez o que havia a fazer (ou que lhe era possível fazer) fixando "regras quanto à remuneração dos docentes das actividades de enriquecimento curricular definindo, em sede de despacho ministerial um valor mínimo para as remunerações destes docentes".

Passando a "palavra" aos outros actores, ainda no âmbito da dimensão da *promoção das ofertas educativas*, a informação recolhida organiza-se em torno de três "domínios de argumentação" – "generalização de um serviço público de educação"; recrutamento de professores"; "financiamento" – dos quais colocamos em destaque os dois primeiros:

Quanto à "generalização de um serviço público de educação", a argumentação dos actores intervenientes monopolizada pela CNIS, polariza-se na ideia de que esse serviço público (para todos) não deve ser garantido exclusivamente pelo Estado (ou pela lógica imposta pela sua Administração) através dos seus serviços locais, mas também por entidades privadas, nomeadamente as IPSS. Como suporte desta argumentação são defendidas duas perspectivas que se relacionam entre si:

- uma lógica de complementaridade entre a manutenção dos serviços já existentes nas comunidades (financiados, ainda que parcialmente, pelo Estado) e outros serviços a implementar que contemplem as crianças por eles não abrangidas, materializada numa espécie de "modelo misto". Nesta perspectiva, "o Estado garante condições para que surjam novas iniciativas onde a resposta solidária ainda é inexistente no sentido de ser alargado o apoio na educação integral a um maior número de crianças";
- garantia do *princípio da subsidiariedade* em que "serviço público não significa ter de ser prestado, necessariamente, pelo sector público, podendo, prioritariamente, ser contratualizado com uma instituição de solidariedade social que lhe acrescente mais valor". Nessa perspectiva, o Estado não pode ser o "grande e único educador e a tempo inteiro".

Ainda no domínio da "generalização do serviço público de educação", o argumento que ganha mais peso (pelas "vozes" do PCP e do BE e, ainda, da FENPROF) é o de que o "modelo" se configura como um *incentivo a formas de privatização do currículo da escola pública* ao promover a "adopção de lógicas empresariais e mecanismos de mercado" (FENPROF), tornando as AEC uma "porta de entrada dos privados na escola pública". O Governo é assim acusado de assumir um compromisso com "os interesses neoliberais" (PCP) e com uma matriz ideológica de desresponsabilização crescente do Estado, nomeadamente, através de uma transferência de competências para as autarquias que possa levar à municipalização da educação, facto que se pode traduzir no acentuar das assimetrias regionais" (PCP)

No domínio do "recrutamento de professores", a argumentação mais invocada pelos actores prende-se com a emergência de formas de *precariedade laboral* experienciadas na promoção das AEC, propondo e exigindo soluções de *estabilidade*. Daqui resultam, fundamentalmente, quatro considerações críticas: i) aproveitamento das situações de desemprego dos professores; ii) favorecimento da instabilidade; iii) generalização de falsos recibos verdes;

6 - Registe-se que as IPSS não são referidas nestas declarações, o que, independentemente de ser intencional ou não, denota a prioridade atribuída aos restantes actores, em preterição daquelas instituições

iv) disparidades nas remunerações. Perante este cenário, é exigida uma "harmonização dos valores remuneratórios destas actividades". Para além desta argumentação, são expressivas as alusões à necessidade de garantia de detenção de *formação pedagógica e habilitações adequadas*, pelos professores das AEC, em particular no que diz respeito ao trabalho com crianças.

3.3. Efeitos colaterais da implementação do "modelo"

Emerge a convicção por parte do Governo de que "as alternativas à escola a tempo inteiro são alternativas pobres do ponto de vista educativo", já que nas escolas públicas é criado "um espaço de educação, ensino e aprendizagem mais alargado e de melhor qualidade". Estas declarações marcam um aparente ponto de ruptura com outros modelos de ofertas educativas, nomeadamente, os praticados nos centros de actividades de tempos livres (CATL), em particular os promovidos pelas IPSS, quer pelas ofertas educativas que proporcionam, quer pelo seu carácter selectivo, pela considerada reduzida abrangência, atendendo à convicção de que "apenas 25 por cento dos alunos tinham acesso (…), pagando as suas famílias esse serviço de apoio". Esta situação, na retórica do discurso oficial divulgado publicamente, carecia de ser invertida por corresponder a uma forma de privatização de uma parte do processo educativo, havendo uma "desvalorização da escola pública, em especial no 1.º ciclo, porque as crianças frequentavam a escola pública de manhã, mas à tarde precisavam do complemento da escola privada"[7]. É aqui relevada uma posição que coloca o papel da escola pública em oposição à lógica de mercado e que defende a necessidade de "assegurar que o sistema público cumpre a função de garantir a igualdade de oportunidades entre os seus alunos". Postura essa que parece ser extensiva às *estratégias individuais* integradas numa lógica de *liberdade de escolha pelas famílias*, ao assumir, o Ministério da Educação, que a escola pública (numa perspectiva "escolocêntrica") deve ser a tempo inteiro e responsabilizar-se pela formação quase integral das crianças através de um "modelo" que se impõe aos modelos praticados, principalmente pelas IPSS. É na característica escolarizada e disciplinarizada do "modelo" que o ME encontra argumentos para relativizar e até desvalorizar o princípio de liberdade de escolha aplicado a esta realidade, alegando que não é este princípio que está em causa, mas antes as actividades com práticas e objectivos diferentes".

Do lado dos outros actores, os *efeitos colaterais* da implementação do "modelo" conjugam-se, principalmente, nas suas implicações nos CATL das IPSS e os argumentos que a eles se referem são exclusivos da CNIS e encontram-se organizados nos seguintes domínios de argumentação:

- *"Defesa da liberdade de escolha das famílias"* – bandeira ideológica hasteada pela CNIS na defesa dos CATL das IPSS, contra a hegemonia das AEC enquanto ofertas educativas monopolizadas pelos serviços do Estado. Teve o seu ponto alto com a apresentação duma Petição nacional à AR com a qual aquela organização pretende alcançar a "consagração da liberdade de escolha para as famílias, relativamente aos tempos livres dos seus filhos" e culminou com o anúncio do endurecimento de formas de protesto, caso não houvesse cedência e concessão desse direito. É, assim, recusada a ideia de "ocupação pelo Estado de todo o tempo educativo das crianças" e preconizado "um Estado-Garantia, na medida em que lhe compete garantir um mínimo de liberdade de escolha a todos os cidadãos", cujo não reconhecimento é considerado uma inversão do princípio da subsidiariedade.
- *"Reconfiguração dos CATL"* – é entendido que através da implementação da ETI o Governo usou de *concorrência desleal*, uma "espécie de OPA (operação pública de ataque) hostil" causando o eventual desaparecimento dos CATL das IPSS, ou, pelo menos, provocando a sua reconfiguração, passando pela desactivação de recursos e pelo atendimento a novos públicos assumindo, em parceria, a garantia de outros serviços educativos, nomeadamente as designadas "pontas dos horários".
- *"Sobreposição às funções dos CATL"* – o "modelo" é visto como a substituição de uma resposta educativa considerada adequada por uma outra que começou por gerar a *desconfiança* de que pudesse atingir os níveis de cobertura já existentes, o que corresponderia a uma iniciativa meramente gratuita de "desactivação de uma resposta com qualidade a milhares e milhares de crianças". É neste sentido que é entendido que o modelo imposto pelo Ministério da Educação se sobrepõe em zonas que as IPSS já asseguravam. Assim, a CNIS conclui que "o Estado não procurou colmatar as lacunas de cobertura de ATL que o país apresentava, mas apenas mal fazer o que estava a ser bem feito".

Referências Bibliográficas

Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: casos de inovação e boas práticas. Relatório Final (2.ª versão: revista e corrigida). Lisboa: CIES/ ISCTE.* Lisboa: CIES/ISCTE.

Barroso, J. (2006). Introdução. In J. Barroso, *(org.) A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 9-39). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação da FPCE da UL.

Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação* , 5-20.

Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *A Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Profedições.

Delvaux, B. (2009). Qual o Papel do Conhecimento na Acção Pública? *Educação & Sociedade , 30; n.º 109*, pp. 959-985.

Draelants, H., & Maroy, C. (2007). L'analyse des politiques publique, un panorama. In B. Delvaux, & E. Mangez (org.) *Literature review integrative report on knowledge and policy.* Consultado em Março de 2010, em http://www.knowandpol.eu.

Ferreira, F. &. (2007). Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva, 25 (1)* , 105-126.

Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politiques:*

7 - Parece estar subjacente a intenção de transladar para o contexto escolar, (por se entender ser da sua responsabilidade) os mecanismos de apoio extra (garantido pelo sector privado), não apenas para alguns alunos, mas para todos, nomeadamente, através da oferta obrigatória de "Apoio ao Estudo" (no âmbito das AEC), logo nos primeiros anos de escolaridade.

l'action publique. Paris: Armand Colin. Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2006). *Analyse et Pilotage des Politiques Publiques*. Zurique: Verlag Rüegger.

Kübler, D., & Maillard, J. (2009). *Analyser les Politiques Publiques*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Lascoumes, P., & Galès, P. (2004). L'action publique saisie para ses instruments. In P. Lascoumes, & P. Galès (dir.), *Gouverner par les Instruments* (pp. 11-44). Paris: Press de la Foundation Nationale de Sciences Políticas,.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'Action Publique.* Paris: Armand Colin. Meny, I., & Thoenig, J.-C. (1992). *Las Políticas Públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives.* Paris: PUF.

Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons intenationales. *Revue Française de Pedagogie , 164*, 5-13.

Muller, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. In A. Faure, G. Pollet, & P. Warin (dir.), *La Construction du Sens dans les Politiques Publiques. Débats autour de la notion de référenciel* (pp. 153-179). Paris: Éditions L'Harman.

Muller, P. (2004). *Les Politiques Publiques* (4.ª ed.). Paris: PUF.

Muller, P., & Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques.* Paris: Montchrestien. Palharaes, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação, 22(2)* , 53-84.

Paquin, S., & Lachapelle, G. (2010). *L'Analyse des Politiques Publiques* . Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 4* , 77-86. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt.

Pires, C. (2011). Activividades de Enriquecimento Curricular (AEC): o programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores. In Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), *Actas do 4.º Encontro de Investigação e Formação: formar professores investigar as práticas (27 e 28 de Novemvbro de 2009).*

Pires, C. (2009). O "programa de generalização das actividades de enriquecimento curricular" como instrumento de regulação da política educativa. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos, C. Lima, & (org.), *Investigar, Avaliar, Descentralizar - Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1-12). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Pollet, G. (1987). Analyse des politiques publiques et perspectives théoriques. In A. Faure, G. Pollet, & P. Warin (dir.), *La Construtions du Sens dans les Politiques Publiques* (pp. 25-47). Paris: Éditions l'Harmattan.

Surel, Y. (2004). Approches cognitives. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp. 78-86). Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Education et Sociétés , 1*, 21-46.

van Zanten, A. (2004). *Les Politiques d'Éducation.* Paris.: PUF.

[274]

TUTORIA INTERCULTURAL NUM CLUBE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sandra Valente[1] **e Isabel Freire**[2]

[1] Agrupamento de Escolas de Manuel da Maia, Lisboa

[2] Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[Resumo] Nas duas últimas décadas tem-se observado nas escolas portuguesas a um aumento da diversidade cultural da população estudantil. Apesar do abrandamento recente, todos os anos, principalmente nas escolas dos grandes centros urbanos, alunos recém-chegados de outros países enfrentam dificuldades na sua integração, ora por não conhecerem a língua de escolarização ora porque provêm de culturas muito diferentes da portuguesa. Muitos professores encaram esta realidade com alguma expectativa, aguardando novos recursos para lidar com esta nova situação, outras vivem-na com angústia e encaram-na como mais um factor de stress e outros ainda enfrentam-na como um desafio para o seu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento das escolas em que trabalham. Na verdade, nesta conjuntura a escola e os educadores em geral assumem particulares responsabilidades na educação intercultural. Foi nesta linha que surgiu o Clube de Português numa escola do ensino básico da cidade de Lisboa, um dispositivo educativo que foi criado com o objectivo principal de ajudar os alunos imigrantes na sua integração numa nova realidade escolar e a consequente aquisição da língua segunda através da cooperação entre alunos portugueses e de outras nacionalidades. A tutoria intercultural foi adoptada como estratégia educativa principal. A investigação que aqui apresentamos faz parte de um estudo mais abrangente[1], que tem como campo de estudo a Educação Intercultural no Ensino Básico. Sob o ponto de vista da investigação, utilizámos uma metodologia de Investigação – Acção - Participante. Foram utilizadas técnicas diversificadas de recolha e análise de dados, desde notas de campo, entrevistas informais, questionários, testes sociométricos e

1. Introdução à problemática

A grande mobilidade de pessoas e bens característica do mundo globalizado em que vivemos, nomeadamente para e dentro da Europa, tem suscitado o interesse pela temática da multiculturalidade e da educação intercultural, fruto em grande parte da evolução da diversidade cultural nos sistemas educativos.

Portugal passou na década de noventa do século passado de um país de emigração a um país de imigração, tendo surgido comunidades de imigrantes bastante significativas, designadamente nos maiores centros urbanos. De acordo com os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2010), em 2009 o número de imigrantes era de 451 742, tendo-se observado nas últimas três décadas um enorme crescimento, dado que em 1980 o número de imigrantes era de 50 750. Relativamente às nacionalidades mais expressivas da população de imigrantes, em 2009 eram: o Brasil (25%), Ucrânia (12%), Cabo Verde (11%), Roménia (7%), Angola (6%), Guiné-Bissau (5%) e Moldávia (também 5%). Os dados do Census 2011 apontam para um crescimento da população portuguesa assente sobretudo na imigração, embora apontem um decréscimo do peso da imigração e um aumento da emigração no período entre Census, apesar de tudo com um saldo migratório (contabilizado entre os que entraram e os que saíram) que se traduz em mais de 182 mil habitantes.

Esta realidade demográfica reflecte-se naturalmente nas escolas portuguesas, nas quais todos os anos continuam a entrar alunos recém-chegados de outros países que, muitas vezes, enfrentam grandes dificuldades na sua integração, ora por não conhecerem a língua de escolarização ora porque provêm de culturas muito diferentes da portuguesa.

Com a contínua afluência de alunos de outras nacionalidades, as escolas estão a enfrentar novos desafios, aos quais por vezes não conseguem responder. A integração social desses alunos não tem sido fácil, devido à falta de domínio da Língua Portuguesa, o que aliando-se a outros factores de ordem cultural, social, económica e também pedagógica resulta muitas vezes em insucesso escolar. Para que se minimizem factores de desigualdade no trajecto educacional e se ultrapasse estas dificuldades, a escola deverá não só integrar harmoniosamente e afectivamente os imigrantes, mas também valorizar e aceitar a cultura de cada um, criando condições para um efectivo diálogo intercultural. Assim, quer as crianças e jovens que acolhem como aqueles que são acolhidos poderão desenvolver uma nova consciência no sentido de aceitar e respeitar a cultura do outro.

O presente trabalho situa-se na perspectiva da Educação Intercultural, tendo-se optado sob o ponto de vista pedagógico pela implementação da estratégia da Tutoria Intercultural.

Nesta perspectiva considera-se que cada indivíduo vive um permanente processo de aculturação, ao mesmo

1 - O estudo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora, Sandra Valente, da qual foi orientadora a outra autora, Isabel Freire.

análise documental. Para além de os alunos que participaram no projecto terem melhorado substancialmente os seus resultados em língua portuguesa, foi evidente a valorização das diferentes culturas dos alunos do Clube junto da comunidade educativa, bem como o estímulo do gosto pela aprendizagem cooperativa e a integração social dos alunos do Clube. Neste último aspecto, os resultados reflectem alguma dificuldade de transferência do processo de integração vivido no Clube para a turma, evidenciando a importância dos contextos.

[Palavras-chave] Aprendizagem da língua portuguesa não materna, tutoria intercultural, trabalho cooperativo, investigação--acção-participante.

tempo que a cultura de mestiçagem se generaliza, produzindo cada vez maior diversidade. A Educação Intercultural visa a aprendizagem da igualdade pela reciprocidade, pelo que não é um meio para compensar desigualdades. Assim, a intervenção educativa não se dirige unicamente aos cidadãos estrangeiros ou provenientes de minorias, pelo contrário, dirige-se a todos os cidadãos, proporcionando a todos o desenvolvimento de competências a partir de uma diversidade de culturas, e a construção de uma visão individual e colectiva do mundo, valorizadora das complementaridades e das diferenças.

A Tutoria Intercultural exclui a dimensão competitiva do processo educativo dado que, para além da promoção de melhores aprendizagens cognitivas, o objectivo é também desenvolver competências sociais, designadamente a entreajuda (Baudrit, 2002). A aposta no desenvolvimento desta estratégia pedagógica favorece igualmente a abertura cultural e a aproximação socioafectiva. A integração de um aluno estrangeiro, em turmas que já estão formadas há algum tempo, não é fácil, em parte devido ao grau de confiança que já existe entre todos os que já a formavam. Por este motivo, pensamos que se um aluno ao chegar a uma escola for acolhido num grupo mais pequeno e no qual encontra algumas semelhanças ou com quem se identifique irá facilitar a sua integração, pois aos poucos vai aprendendo a conviver numa nova língua mas com apoio de colegas.

2. O método

O campo de estudo deste projecto é o ensino básico focando os nossos objectivos na integração dos alunos de outras nacionalidades recém-chegados à escola, bem como na promoção da interculturalidade. Com este horizonte definido, optámos pela criação de um Clube de Língua Portuguesa e por acompanhar a sua evolução através de um processo de investigação – acção – participante.

Segundo Chagas (2008) esta metodologia é "apelativa e motivadora" porque é centrada na prática e na melhoria das estratégias utilizadas devido à reflexão permanente ao longo do percurso de investigação e tem como objectivo "promover mudanças sociais", visto que é um tipo de investigação na qual o investigador se envolve activamente (Bogdan e Biklen, 1994). A investigação-acção contribui para a participação mais activa do professor, como agente de mudança. Com esta metodologia o que queremos é modificar a escola, palco da nossa acção. Contudo, estas mudanças só acontecem se a comunidade educativa também se envolver. Nesse sentido, a investigação--acção surge como uma metodologia eficaz, permitindo criar conhecimentos teóricos a partir de uma reflexão sobre a prática, transformar a abordagem ao problema numa reflexão sobre a prática e evoluir profissionalmente.

No caso vertente, foi uma das autoras que, sendo professora na escola onde o estudo se efectuou, conduziu a intervenção educativa, que foi acompanhando através de um processo de investigação, reinvestindo-o na acção.

Com o processo investigativo pretendeu--se responder às seguintes questões:

- Como é que a existência de um dispositivo de apoio (clube/ tutoria intercultural) se reflecte na integração de alunos de outras nacionalidades na escola? Qual o papel dos pares nessa integração?
- Como é que a participação nas actividades do clube se reflecte na aprendizagem da Língua Portuguesa?
- Como é que a tutoria intercultural ajuda na integração de todos os alunos e promove o diálogo intercultural?

Ao longo de alguns meses foi seguido um processo cíclico de diagnóstico, acção, avaliação/reflexão, consumando o que alguns autores designam de *espiral de reflexão*, na medida em que a professora-investigadora[2] foi reinvestindo os resultados obtidos numa etapa e a reflexão que sobre eles fez com outros sujeitos participantes, na reconstrução da acção nas etapas seguintes (Valente, 2008).

2 - A autora Sandra Valente foi a professora-investigadora no terreno. Muitas vezes vamos ao longo do texto designá-la assim, outras vezes chamamos-lhe Sandra.

Quanto às técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados, a observação participante com uso sistemático de notas de campo foi complementada com o uso de outros instrumentos, como sejam, a sociometria, a análise de texto produzidos pelos alunos e questionários aos directores de turma.

Após a caracterização do contexto em que o estudo foi realizado, daremos conta dos aspectos mais salientes do processo de investigação-acção. A fim de dar validade e confiabilidade às interpretações que no final do artigo fazemos sobre os resultados do processo, vamos usar muito a palavra da professora-investigadora. Maior detalhe na análise de dados pode ser encontrado em Valente (2008).

3. Caracterização do contexto e problemas identificados

Este estudo decorreu numa escola de Ensino Básico, 2º e 3ºciclos, implantada num bairro antigo da cidade de Lisboa. Grande parte dos alunos desta escola vive num bairro social próximo, construído para realojar moradores de anteriores bairros degradados que se expandiram nesta zona periférica da cidade nas décadas de 60, 70 e 80 do século passado. O novo bairro mantém características culturais muito próprias.

A escola tinha à data uma população de cerca de 600 alunos, sendo 8,5% de outras nacionalidades que não a portuguesa, bem como uma percentagem também relevante de alunos que constituem a 2ª ou 3ª geração de famílias vindas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, que frequentemente apresentam dificuldades no domínio da língua portuguesa. O nível socioeconómico das famílias é genericamente baixo. Trata-se de uma população com grandes vulnerabilidades e, aparentemente, com baixas expectativas em relação à escola.

A escola já à data deste estudo integrava o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). O documento de candidatura da escola a este Programa, no ano lectivo 2006-2007, revela um olhar sobre a comunidade muito focado numa perspectiva de *deficit* cultural e social, como podemos ver através deste pequeno extracto: "esta população caracteriza-se maioritariamente, por um insuficiente apoio familiar, sobretudo em termos culturais, por diminutas expectativas face à escola enquanto elemento estruturante e fundamental na construção de um futuro melhor em termos socioculturais e profissionais".

As taxas de abandono escolar e de insucesso (taxa de insucesso ronda os 20%)[3] são preocupantes e, segundo a nossa experiência a desmotivação por parte dos alunos e a desmotivação dos professores aquando da chegada de mais um aluno imigrante e falante de outra língua também é uma característica deste meio.

Depois de ouvirmos as necessidades e receios dos professores, especialmente os de Língua Portuguesa, e de observarmos a fraca integração dos alunos de outras nacionalidades, as dificuldades no domínio da língua portuguesa, os problemas de relacionamento com os colegas e alguns indícios de baixa auto-estima, surgiu a ideia de elaborar um projecto desta natureza.

Verificámos que apesar de existir um apoio de língua portuguesa aos alunos com maior dificuldade, este não era suficiente e não direccionado para os alunos estrangeiros. As aulas de português língua não materna eram inexistentes.

4. Tutoria intercultural num clube de língua portuguesa: uma estratégia de educação intercultural.

Sentimos a necessidade de realizar este estudo com o intuito de ser um útil utensílio para todos os professores que se encontram também nestas condições, ou seja, que ao longo do ano lectivo se deparam com alunos estrangeiros recém-chegados. Outra razão foi, com a criação do Clube, incentivar toda a comunidade educativa a conhecer e a respeitar melhor as diferenças étnicas e culturais de cada minoria e a encarar os contactos entre culturas como um processo de aprendizagem para todos.

4.1. Organização do Clube de Língua Portuguesa

Com a criação do clube de língua portuguesa pretendíamos atingir os seguintes objectivos:

- Criar uma relação de tutoria entre os alunos recém-chegados de outros países e alunos lusos ou de outras nacionalidades já integrados, com a finalidade destes ajudarem os primeiros na integração social na escola e na aprendizagem da língua portuguesa.

- Criar condições de Aprendizagem do Português Língua Não–Materna.

- Desenvolver o espírito de cooperação e partilha de saberes e experiências entre alunos das várias culturas; fomentar a interculturalidade e disseminar o conceito em toda a escola.

Depois da obtenção do apoio dos órgãos de gestão da escola, a professora-investigadora dedicou-se à divulgação da ideia particularmente junto dos alunos. Tomou também a decisão de o Clube vir a funcionar na biblioteca a uma hora matutina, o que se veio a revelar uma boa decisão, como aparece na descrição do processo, a partir das suas notas de campo:

"Posso afirmar que o facto de o clube funcionar neste local trouxe muitos alunos, pois eles começaram a ir à biblioteca para ver que actividades se faziam e por curiosidade pediam informações. A Filipa escreveu que "Quando vim ao Clube foi uma grande troca: a professora Sandra avisou a Jessica N., a Jessica N. avisou a Andreia P., a Andreia P. avisou -me a mim e eu avisei a Adriana."

"No primeiro dia eram 9h15 quando apareceu a minha primeira cliente, uma aluna do 7ºB portuguesa e boa aluna. No dia seguinte já contávamos com mais um aluno, moldavo, o Dumitrass."

O número de alunos foi crescendo ao longo das sessões e sua composição veio a ser a que apresentamos no quadro 1.

3 - Dados retirados do documento de candidatura ao Projecto TEIP no ano lectivo 2006-2007.

Nos primeiros encontros, para além da preocupação de fazer um diagnóstico da situação do grupo concreto que passou a fazer parte do Clube, houve a intenção de colocar em contacto as diferentes línguas maternas para uns e não maternas para outros, ou seja, todo o potencial linguístico do grupo, usando como estratégia actividades lúdicas e privilegiando a comunicação oral. Recorremos novamente às suas notas de campo para elucidar:

"Nestes primeiros dias, para além das apresentações oral e escrita nas línguas de origem, os alunos estiveram a trabalhar em grupos de três, nos quais com a ajuda de cartões com imagens que lhes dei começaram a escrever um texto. Penso que é uma boa estratégia para que a comunicação flua e para que haja entreajuda entre todos. Tive o cuidado de colocar uma portuguesa em cada grupo, pois elas são uma ajuda preciosa para a aprendizagem da língua portuguesa aos alunos estrangeiros e assim concretizar um dos objectivos do Clube".

4.2. Tutoria e cooperação - distribuir responsabilidades

O desenvolvimento do Clube visou a promoção da participação activa do aluno na sua aprendizagem e naturalmente um processo de responsabilização colectiva e individual, ancorado no trabalho cooperativo. As notas da Sandra são disso testemunho:

- Distribuição de tarefas e de responsabilidades

"Nos dias que se seguiram aos primeiros distribuíram-se algumas tarefas importantes para o bom funcionamento do clube. Embora os alunos tivessem uma palavra a dizer, pois ali eles faziam parte activa da sua própria aprendizagem, normalmente, eu levava já esquematizadas as actividades que se iriam realizar naquela ou até nas próximas sessões. Decidiu-se, então, que a Jessica N. e a Andreia P. ficavam responsáveis por fazer a ponte entre os dois grupos (o de terça-feira e o de quarta-feira, visto que elas vinham ao clube nos dois dias). A Jessica N. ficou também responsável por chamar os que faltavam (caso do Dylan). Foi também decidido que caso eu faltasse, eles trabalhavam na mesma, pois haveria uma pasta (cp/cpl) no computador, onde podiam deixar as pesquisas e os textos."

- Trabalhos de grupo e a pares/ Aluno luso em cada grupo

"Nas minhas notas, nos dias 31 de Janeiro e 6 de Fevereiro "A Adriana e o Ivanei estiveram a verificar se todos os textos já estavam no computador e se estes estavam bem escritos. Eles notaram algumas frases mal escritas e disseram ao autor do texto (a Andreia P.) como se escrevia." Foi difícil! Várias vezes tentaram encontrar a solução correcta. E encontraram-na ao fim de quatro tentativas".

4.3. Páginas do Manel – um jornal intercultural

Esta foi a actividade com maior sucesso no interior do Clube pela mobilização que gerou e pelas aprendizagens interculturais, incluindo as linguísticas que proporcionou, e também na comunidade educativa, pelo impacto que teve junto das famílias e dos diferentes membros da escola (professores, alunos, auxiliares de educação, etc.). Damos assim a palavra à professora-investigadora que na sua dissertação de mestrado descreve pormenorizadamente esta actividade do Clube (Valente, 2008: 98 e segs.):

"O jornal foi uma grande motivação para o trabalho realizado no Clube, pois os alunos sentiam que todo o trabalho realizado ia ter um fim e que serviria para mostrar a todos que estavam a fazer algo de útil."

E mais adiante:

"Cada secção do jornal tinha um responsável, por exemplo: A Andreia N. trazia os provérbios; a Alina os desenhos e a Catarina o poema para o Sabias que. Enquanto a Adriana e o Ivanei ficavam responsáveis por passar os textos a computador. A Luana tinha como responsabilidade escrever textos ora individual ora inserida num grupo. O nosso grupo quando se aproximava a finalização do jornal parecia uma verdadeira redacção! E quando se estava prestes a acabar um pensava-se logo no seguinte. Durante este projecto foram

Quadro 1 - Os alunos do Clube

Ano de Escolaridade	Idade	Nacionalidade
5º	10	São Tomé
5º	10	São Tomé
5º	10	Brasil
6º	12	Moldávia
6º	11	Portuguesa *
6º	13	Brasil
6º	12	São Tomé
6º	10	Mocambique
6º	11	Portugal
6º	11	Portugal
6º	9	Brasil
6º	13	Portugal
7º	12	Portugal
7º	12	Brasil
7º	14	Ucrânia
7º	12	Portugal

* Viveu a maior parte da sua vida em Itália.

distribuídos dois números do jornal (...). Todos os textos e desenhos onde se inclui o logótipo eram da autoria dos alunos, isso também fazia com que eles se sentissem mais motivados. Normalmente os textos derivavam de actividades que eu lhes proponha consoante os objectivos que eu tinha para as sessões e os conteúdos que gostaria de trabalhar. Por exemplo, a finalidade do primeiro jornal era fazer uma apresentação de cada elemento e mostrar, à comunidade escolar, aspectos das suas culturas. Para isso pedi que eles escrevessem a sua apresentação na sua língua materna. Eles adoraram não só porque iam mostrar aos colegas um pouco da sua cultura, mas também porque esta actividade envolvia a ajuda da família."

Continua a autora:

"Antes da distribuição do jornal havia sempre tempo para um balanço do mesmo e para rever todas as secções para que depois se pudesse imprimir e fotocopiar. A última secção a ser revista era sempre o editorial, pois tinha de ser o artigo mais forte do nosso jornal. Depois de tudo isto dobrávamos os jornais e íamos colocá-los em sítios estratégicos como: a sala dos professores, o bar dos alunos e distribui-los em mão pelo recreio da escola. Era o dia mais feliz do Clube! Todos os alunos queriam mostrar, aos amigos e professores, o trabalho que realizavam.

No caso do jornal, o facto de haver um elemento que unia todos em redor do mesmo objectivo ajudou a criar laços e desenvoltura na Língua Portuguesa e ajudou também a abrir horizontes para a interculturalidade."

4.4. As relações interpessoais no grupo

Para além das actividades realizadas, a investigação dedicou uma atenção particular à promoção das relações inter-pessoais no interior e a propósito dessas mesmas actividades, como é natural num projecto de educação intercultural, cujo cerne são as interacções humanas. Diz a professora-investigadora na análise diacrónica que faz desta dimensão da vida do grupo (Valente, 2008: 102 e segs.):

"À medida que o tempo fluía notava-se que as relações se desenvolviam, as amizades cresciam bem como o diálogo até fora do espaço do Clube. Pude observar que todos trabalhavam muito bem em grupo e que se ajudavam quando alguém tinha maior dificuldade em alguma actividade. Este facto acontecia normalmente quando havia interpretação de texto. Nas minhas notas de campo dos dias 3 e 9 de Janeiro de 2007 escrevo: "...os alunos começaram a desenvolver a interacção entre eles e o diálogo. E até a escrita e a correcção ortográfica, pois eles é que escreviam e se corrigiam." e "sobre a aquisição da Língua Portuguesa, eles estão a ser mediadores da aprendizagem na medida em que se corrigem uns aos outros".

Mais adiante:

"A Stela e a Luana trabalhavam verdadeiramente em grupo. Ora uma escrevia, ora a outra, tal como acontecia com as ideias. Muitas vezes, elas heterocorrigiam-se e até a Luana explicava à Stela o porquê das palavras não se escreverem daquele modo. A Filipa, a Andreia P. e a Jessica N. também o faziam. No entanto, a Andreia P. era um pouco mais passiva. A Catarina e a Andreia N. trabalhavam bem. Enquanto a Catarina ditava a sua história, a Andreia N. escrevia. Segundo elas, era assim porque a Catarina escrevia com muitos erros. Embora houvesse dias em que a Catarina também escrevia."

Contudo, alguns desentendimentos e conflitos surgiram também, um dos quais não foi possível ultrapassar-se no seio do grupo, o que levou a um dos alunos em conflito a deixar o Clube. Também este aspecto constituiu um desafio para a professora-investigadora, que nas suas reflexões a levou a escrever:

"Ao longo do tempo, e como desejava, o meu papel deixou de ser de professo ra e passou a ser de mediador que tinha a função de orientar nos trabalhos que estivessem a ser executados e em ajudar quando havia um conflito entre eles." (Valente, 2008: 110).

4.5. Ligação à comunidade educativa

As ligações à restante comunidade educativa estabeleceram-se quer em momentos especiais, por serem festivos, quer no quotidiano através do estabelecimento de relações entre os membros do Clube, as famílias, os directores de turma ou outros membros da escola.

A propósito das actividades em datas festivas, a professora-investigadora afirma (Valente, 2008: 104): "Os alunos do Clube contactavam com outros elementos da escola quando existia uma data importante a ser comemorada fora do Clube. Um desses dias foi o dia de São Valentim. Os alunos elaboraram cartões onde escreveram Amo-te em várias línguas. Depois de os acabarem foram distribuí-los pela escola. Facto curioso foi o facto de se juntar ao grupo uma amiga da Filipa, a Débora. A princípio ela só olhava, mas depois e por iniciativa própria começou também a ajudar. Todo o grupo estava felicíssimo, porque foi distribuir os corações, dizendo que os fizeram no Clube de Português".

Também os contactos pessoais da professora-investigadora com os familiares dos alunos do Clube e com os directores de turma, que participaram em parte da investigação[4], fizeram o dia-a-dia do Clube. Exemplificamos aqui com algumas notas da Sandra:

"Logo no primeiro dia do Clube, 21 de Novembro, tinha uma directora de turma à minha espera para falar comigo sobre os alunos. Este seria o primeiro ponto positivo."

"Uns dias mais tarde à saída da escola, encontrei a Cristina e a sua avó. Tivemos uma conversa agradável e fiquei a saber que a Cristina estava "aflita" porque tinha faltado ao Clube. Respondi dizendo que a Cristina estava no Clube para ajudar os alunos estrangeiros. A avó ficou bastante surpreendida e disse: "- Bem haja!"."

4 - Aplicaram os testes sociométricos nas suas respectivas turmas.

5. Avaliação e impactos do Clube e da estratégia de tutoria intercultural

A análise do extenso conjunto de dados que foram recolhidos ao longo de todo o processo leva-nos a inferir que o Clube de Português, baseado essencialmente numa estratégia de tutoria intercultural, permitiu:

- Valorizar as diferentes culturas dos alunos do Clube junto da comunidade educativa, designadamente através da divulgação das suas línguas de origem no jornal *Páginas do Manuel*;
- Promover o contacto com a Língua Portuguesa a alunos de outras nacionalidades, com o apoio dos colegas portugueses e estrangeiros já familiarizados com a língua, com resultados muito bons no domínio da oralidade e da escrita;
- Estimular o gosto pela aprendizagem cooperativa e pela entreajuda;
- Ajudar a promover a auto-estima de alunos do clube, atribuindo-lhe novos papéis no processo educativo.

O Clube ajudou no desenvolvimento social dos alunos, ou seja, anteriormente os alunos mal falavam e mais tarde falavam imenso, não só no Clube como com os outros colegas. Os colegas do Clube foram fundamentais nesta mudança, porque todos tinham o mesmo objectivo, o de desenvolver a Língua Portuguesa. Este dispositivo ajudou, também, a melhorar o aproveitamento dos alunos em Língua Portuguesa e a modificar a opinião dos alunos em relação à disciplina[5].

Podemos assim afirmar que um dispositivo como o Clube, a que se associa a estratégia da tutoria intercultural, desenvolve e reforça a aprendizagem da Língua Portuguesa não só em alunos imigrantes, mas também em alunos lusos, já que a relação tutorial favorece a aprendizagem dos pares envolvidos. Se por um lado, o aluno imigrante aprende uma nova língua, por outro, o aluno tutor ao explicar os conteúdos ou a actividade ao tutorado está a desenvolver o seu poder de síntese e de selecção do que realmente é importante reter. Assim, estamos perante a um processo enriquecedor para ambas as partes em que os dois saem a ganhar.

Relativamente ao processo de integração social dos alunos de outras nacionalidades, observou-se que alguns continuaram a apresentar problemas de integração social nas suas turmas e na escola em geral. A análise de dados sociométricos não revelou mudanças significativas no estatuto social dos membros do Clube nas suas turmas. Isto apesar de os mesmos alunos terem experimentado mudanças significativas no seu estatuto no grupo do Clube e no desempenho de papéis diferenciados, com resultados no desenvolvimento do seu sentido de responsabilidade e mesmo projectando-se no reconhecimento e na valorização social no ambiente escolar em geral. Pensamos que este resultado, por um lado, evidencia a impacto dos contextos no comportamento social dos alunos e, por outro, sublinha a importância da construção de um clima de escola que no seu todo e de forma coerente e consistente promova a valorização de todos e de cada um.

6. Referências bibliográficas

Baudrit ,A. (2002). *Le Tutorat – richesses d´une méthode pédagogique*. Bruxelles : Édition De Boeck Université.

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

Chagas, Isabel (2008). *Caracterização da Investigação-acção.* Consultado em 10 de Outubro de 2008 em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2010). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilos.* Consultado em 27 de Julho de 2011 em http://sefstat.sef.pt.

Valente, S. (2008). *Tutoria Intercultural num Clube de Português*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa

5 - No segundo trimestre cerca de 59% dos elementos do grupo obtiveram aproveitamento positivo nesta disciplina, o que podemos considerar um bom resultado considerando o predomínio de alunos estrangeiros recém-chegados no grupo.

[275] SABEDORIA E EDUCAÇÃO - UM ESTUDO COM ADULTOS DA UNIVERSIDADE SÉNIOR

Cidália Gonçalves e Albertina Oliveira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

[Resumo] Nesta investigação, pretendeu-se estudar as respostas de sabedoria de utentes reformados, de uma universidade sénior, com o objectivo principal de explorar a relação entre as respostas de sabedoria dos seniores e os factores das suas histórias de vida mais susceptíveis a compreender os níveis de sabedoria manifestados. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista e de um dilema de revisão de vida. Os participantes apresentaram níveis médios altos de sabedoria, apontando, por outro lado, para a idade avançada como uma fase de desenvolvimento positivo e reforçando a importância da educação e a aprendizagem acompanharem todo o ciclo de vida.

[Palavras-chave] Educação, Sabedoria, Idade adulta avançada, Universidade sénior, Paradigma de Berlim

1. Envelhecimento(s)

O termo envelhecimento é-nos certamente bastante familiar, no entanto a sua definição não é simples nem linear. A pergunta aparentemente simples "o que é envelhecer?" não tem uma resposta consensual, sendo este fenómeno encarado de forma diferente, consoante as sociedades, épocas históricas e as perspectivas teóricas ou científicas que subjazem à sua leitura.

Podemos dizer que o envelhecimento é um processo multifacetado e complexo e simultaneamente universal, lento e gradual. Em geral, é associado à passagem dos anos, mas sabe-se hoje que a idade cronológica é apenas um dos critérios a ter em consideração.
Para além desta variável, outras interferem neste processo, entre as quais, o sexo, o estilo de vida, a classe social, o grau de instrução, a zona de residência, conferindo ao envelhecimento uma "marca individual, marca esta, mais evidente, se fizermos o cruzamento, com o quadro genético do indivíduo" (Vaz, 1998, p. 623).

Notamos ainda, que as experiências de vida, que em princípio aumentam com a idade, às quais se junta a personalidade de cada um, faz com que as diferenças se acentuem com a idade, tal como refere Baddleley "quase todos os estudos sobre o envelhecimento mostraram que, com a idade, as diferenças entre os indivíduos aumentaram" (1999, p. 263, cit. por Simões, 2006, p. 17). Neste sentido, Simões (1990) refere que "o idoso simplesmente não existe" (p. 109), o que reforça não só a ideia da construção social do termo, como a própria heterogeneidade do grupo a que chamamos idosos. Segundo o mesmo autor, sendo o envelhecimento um processo complexo, é possível ser-se "velho fisicamente, psicologicamente de meia-idade e jovem socialmente. Ou uma combinação diferente destas três situações" (p. 110). Ou ainda, como nos refere Osório (2007), sendo o processo de envelhecimento um fenómeno que integra diversas dimensões (física, psicológica, social, espiritual) pode acontecer que não exista sincronia entre o nosso relógio biológico e a nossa atitude perante a vida.

Para além de ser uma experiência individual, o envelhecimento é, igualmente, um fenómeno populacional dos mais marcantes (Simões, 2006), e que é sentido a nível mundial. Na Europa, a população com mais de 50 anos, tem vindo a aumentar de forma considerável, o que se prevê que continue a ocorrer. As projecções demográficas do Eurostat[1] indicam que, o número de pessoas com 80 ou mais anos será, notoriamente o que mais aumentará, pois espera-se que triplique entre 2008 e 2060, passando de 21,8 milhões de pessoas 61,4 milhões de pessoas.

Estando a população idosa a crescer exponencialmente em todo o mundo, um importante desafio que se coloca à educação de adultos e, mais precisamente, à gerontologia educativa é compreender "o que significa, na realidade,

1 - http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-08-072/EN/KS-SF-08-072-EN.PDF, consultado em 07 de Fevereiro de 2010.

ser velho em pleno século XXI? Ter mais de sessenta e cinco anos?" (Nazareth, 2009, p. 174). Este investigador critica aquilo que denomina de "produção de velhos" e antevê que a abordagem da problemática dos idosos passe pela extinção do próprio conceito de terceira idade e, paralelamente, pelo acentuar das enormes potencialidades das pessoas mais velhas.

O envelhecimento constitui-se, assim, como um fenómeno convocador dos educadores de adultos, na medida em que, como afirma Simões (2006), as novas gerações de idosos são "mais saudáveis, mais longevas, mais instruídas" (p. 13). Neste sentido, segundo o mesmo autor, é de esperar que a procura de educação, por parte deste segmento etário, se intensifique, tornando-se os idosos "um novo público a educar", reforçando e dando verdadeiro sentido à ideia de uma educação permanente, que acompanhe todo o curso de vida.

2. Educação

O conceito de educação, no seu sentido mais essencial, reveste-se de uma forte componente ética e moral, a qual lhe é constitutiva, estando, precisamente, relacionado com o desenvolvimento do ser humano, no sentido de cada um de nós se tornar melhor pessoa. Segundo Simões (2007), "educação é agir moralmente" (p.15) e, por conseguinte, "educar-se é tornar-se humano, ou melhor, é tornar-se mais humano" (p. 34). Perspectivando o conceito a partir da sua relação com a aprendizagem, o mesmo autor refere que "educar é aprender a ser", ou melhor, "educar é aprender a ser melhor" (1989, p. 6).

Esta visão educativa aponta para a concepção do ser humano como estando permanentemente inacabado, sendo capaz de se tornar, pela educação, livre, moral e autónomo: "seres condicionados mas não determinados", como muito bem acentua Freire (2008, p. 19). Nesta jornada de conquista de liberdade, e nas palavras de Freire, "gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele" (2008, p. 53). É, precisamente, esta consciência de estarmos em permanente processo de devir que é essencial para que o ser humano se eduque, porque só a partir dela se desenvolve a noção de que é possível mudar, melhorar e progredir. É também fundamentalmente esta condição que sustenta a necessidade da educação se estender a toda a duração da vida.

Ora, nos últimos anos, as políticas públicas têm vindo a defender o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, designação que surge nos discursos políticos como um forte desafio e que se tem vindo a afirmar quer em Portugal quer na Europa. Ela não é, contudo, inteiramente nova. Trata-se de uma expressão que surge nas décadas de sessenta e setenta do século passado, sob a designação de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida. As suas origens, contudo, em termos das principais ideias que agrega, são bem mais anteriores. Simões encontra os princípios subjacentes à Educação Permanente em diversos momentos históricos, desde a Antiguidade Clássica, com a cidade ideal de Platão, onde se antevia que "todo o cidadão se pudesse educar, em todos os aspectos, ao longo de toda a vida" (1979, p. 200), até à literatura utópica dos séculos XV e XVI, com as obras, "A utopia" de Thomas More, e a "Cidade do Sol", de Tommaso Campanella.

Os conceitos de educação permanente e de educação ao longo da vida têm sido defendidos, no contexto da perspectiva humanista, a qual enfatiza a necessidade de se proporcionar uma distribuição mais equitativa das oportunidades educativas, garantindo não só que todos os espaços se tornem educativos, mas também que a educação se prolongue por toda a vida. Não têm sido, contudo, neste seguimento, que se fazem as actuais apostas educativas, muito mais enquadradas pela aprendizagem ao longo da vida, a qual passou a servir os interesses de orientações políticas fortemente arredadas de preocupações humanistas, no sentido em que instrumentalizam as pessoas, procurando prepará-las para se colocarem ao serviço da economia e não contribuir para desenvolver verdadeiros interesses de emancipação. Assim, de um conceito humanista, passámos a um conceito enquadrado pela lógica de mercado, e se a idade da reforma marca, geralmente, a saída do mercado de trabalho, os sistemas educativos, numa lógica de subserviência economicista, já não precisam de se preocupar com estes adultos (Gonçalves, 2010).

Mais recentemente e num movimento que se tem colocado nas antípodas da lógica de mercado, as universidades seniores têm vindo a afirmar-se de forma crescente, sendo procuradas por um público cada vez mais numeroso. Em Portugal, este movimento, ganha expressão sobretudo, durante a década de noventa do século XX. A nosso ver, ele decorre, pelo menos em parte, do envelhecimento populacional, fenómeno histórico recente, de abrangência mundial, que lança um novo desafio à organização social e que requer outro olhar sobre a adultez avançada, que não pode continuar a ser vista como uma antecipação da morte. Neste contexto ganha pleno sentido o recente interesse científico pelo conceito de sabedoria.

3. Sabedoria

Da sabedoria falaram, ao longo dos séculos, filósofos e teólogos, não sendo, no entanto, considerada objecto de estudo científico. Só recentemente, com a ênfase atribuída à perspectiva positiva sobre o desenvolvimento humano, é que entrou no vocabulário da Psicologia e passou a ser seu objecto de investigação. O ponto de viragem deu-se nos anos oitenta do século passado, quando, o constructo passou a ser estudado, na perspectiva do desenvolvimento co-extensivo à duração da vida, movimento que considera que avançar em idade, não é necessariamente sinónimo de declínio. Pelo contrário, o desenvolvimento acompanha todo o ciclo de vida e, em todas as idades, podemos optimizar as nossas capacidades e potencialidades.

3.1 A sabedoria à luz do paradigma de Berlim

Apesar da investigação sobre a sabedoria ser relativamente recente, tem-se tratado de um trabalho profícuo, destacando-se as investigações desenvolvidas no *Max Plank Institute for Human Development and Education*, por Baltes e colaboradores, as quais têm sido consideradas das mais sistemáticas realizadas sobre o tema.

Esta perspectiva defende que alguns factores favorecem o desenvolvimento da sabedoria, nomeadamente, a idade cronológica, a experiência de um amplo leque de situações e de

condições humanas, a prática do papel de tutor ou mentor e determinadas disposições motivacionais, como, por exemplo, a generatividade (Marchand, 2005). Tal aponta para um substancial investimento pessoal e social, a nível de tempo, esforço e motivação para que a sabedoria se manifeste (Baltes & Smith, 2008). Estes autores encaram a sabedoria como um sistema complexo e dinâmico de conhecimento de mestria, cuja avaliação resulta da ponderação dos seguintes cinco critérios (Baltes & Smith, 2008; Baltes & Staudinger, 1993, 2000):

1. *Conhecimento elevado dos factos da vida* - conjunto de conhecimentos sobre a natureza humana, nomeadamente, normas e interacções sociais, motivos, emoções, vulnerabilidades, acontecimentos significativos da vida e a sua ocorrência em função da idade, necessidades psicológicas da pessoa, entre outras;

2. *Elevado conhecimento processual sobre problemas da vida* - conhecimento de estratégias e conhecimentos, que permitam planificar acções e tomar decisões, elevada capacidade de aconselhamento (e análise do outro) e elevada capacidade de analisar situações e ponderar custos e benefícios;

3. *Elevado conhecimento contextual* – capacidade de enquadrar os acontecimentos, olhá-los de forma não isolada, mas sim integrada. Situar os acontecimentos, quer na rede de relações, quer temporalmente;

4. *Elevado conhecimento sobre as diferenças de valores e prioridades* – visão relativa da vida, capacidade de distinguir a sua própria visão das coisas e as dos outros, noção de que cada um tem as suas próprias percepções, capacidade de encarar possíveis soluções para uma mesma situação;

5. *Elevado conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida e habilidade para compreender e gerir a incerteza* – capacidade de assumir que a vida é imprevisível, que as consequências das nossas acções nunca são totalmente previstas, que não existem certezas absolutas, que o futuro não pode ser totalmente controlado, mas que ainda assim, a pessoa deve tomar decisões e empenhar-se na acção.

As investigações realizadas por Baltes e colaboradores recorrem à análise do discurso dos sujeitos, sobre diversas temáticas da vida, dando oportunidade para que os participantes demonstrem conhecimentos nos domínios da pragmática fundamental da vida, como o planeamento da vida, a gestão da vida e a revisão da vida. Para avaliarem o conhecimento relacionado com a sabedoria, os autores utilizam o método "pensar alto" (*thinking aloud*), sobre dilemas complexos e mal estruturados (ou ambíguos), sendo as respostas gravadas, transcritas e classificadas tendo em conta os cinco critérios referidos.

4. Estudo Empírico

O estudo que realizámos teve como enquadramento teórico o modelo de Baltes e colaboradores, essencialmente por três razões: 1) tem sido defendido por diversos autores como o que tem gerado as investigações mais consistentes e profundas acerca do tema; 2) por ser enquadrado pela perspectiva *life span* e nesse sentido conceber o desenvolvimento humano como um processo extensível a toda a vida; 3) pela flexibilidade que a aplicação dos dilemas permite, no sentido em que estes são seleccionados em função da sua adequação aos participantes.

Sendo este estudo realizado no contexto da Educação de Adultos, interessa-nos particularmente conhecer a sabedoria das pessoas reformadas, envolvidas, activamente, em processos de aprendizagem ao longo da vida e, por isso, optámos por realizar o estudo numa universidade sénior, recaindo a nossa opção na universidade sénior da Figueira da Foz. As pesquisas têm mostrado que a profissão é um importante factor preditivo da sabedoria, com um peso superior à inteligência e à personalidade. Por outro lado, também têm salientado que idosos que se encontram em situação de reforma e não exercem nenhuma actividade, sob a forma de voluntariado ou em regime de tempo parcial, dão menos respostas de sabedoria do que idosos que ainda se encontram inseridos na vida profissional (Marchand, 2005). Assim, do nosso ponto de vista é de grande importância estudar as pessoas que já saíram do mercado de trabalho por via da reforma. Para o efeito, formulámos os seguintes objectivos específicos estruturantes da nossa investigação (Gonçalves, 2010):

- Verificar os níveis de conhecimento relacionado com a sabedoria dos participantes.

- Analisar até que ponto os factores que a literatura aponta como sendo especialmente potenciadores do desenvolvimento da sabedoria, estiveram ou não presentes na vida destes adultos de idade avançada.

- Relacionar os factores potencialmente promotores de sabedoria com as suas respostas de sabedoria, no sentido de se poder identificar o que está subjacente a uma reforma activa, educativa e sábia.

Identificar factores relevantes da história de vida dos sujeitos que possam ajudar a compreender o envolvimento elevado em actividades de aprendizagem, sobretudo de carácter não formal, em etapas avançadas da vida.

A nível metodológico, numa visão que se pretende simultaneamente crítica, construtiva e humanista, a nossa opção recaiu sobre a investigação qualitativa. Utilizámos, para a recolha de dados, uma entrevista semi-estruturada e um dilema de revisão de vida. Participaram no estudo seis seniores, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 56 e os 70 anos e com habilitações escolares entre o ensino secundário e a licenciatura.

4.1- Apresentação dos resultados

As entrevistas, submetidas a análise de conteúdo, foram objecto de uma leitura inicial, desenvolvida em função dos blocos temáticos do guião. Esta leitura, vertical, permitiu a reconstrução da história de vida dos participantes. Em segundo lugar, foram objecto de uma leitura horizontal, possibilitando a comparação dos relatos, detectando-se semelhanças, pontos de contacto, mas igualmente, contradições e oposições, que passamos de seguida a apresentar.

Relativamente aos percursos de vida, verificamos que os aspectos de âmbito pessoal, escolar e profissional, aparecem entrelaçados, constituindo uma dinâmica própria. Os percursos de vida mostram-se ricos e diversificados, com mudanças a diferentes níveis e desafios diversos. Em todos os discursos, a família aparece como um elemento central, ora impulsionador, ora restritivo da acção, nomeadamente no contexto escolar e no contexto profissional. A nível profissional, os percursos que identificámos são bastante ricos e plenos de desafios e mudanças.

A reforma é um tema central da entrevista, interessando não só perceber a avaliação que é feita da "vida de reformado", mas perceber, igualmente, se foi ou não planeada e como decorreu a transição da vida activa para a situação de reforma. O tema surge na entrevista, adicionalmente, como um elemento potenciador da reflexão acerca do envelhecer e do envelhecimento, já que a reforma marca não só a perda de determinados papéis sociais, como também representa e simboliza a entrada na velhice.

No que diz respeito ao planeamento da reforma, as respostas não são unânimes, surgindo casos em que ele é feito desde cedo, com um forte investimento no envelhecimento activo e saudável, assim como se verificaram outros em que esse planeamento não existiu. Ainda assim, os relatos dos participantes permitem-nos descrever uma reforma vivida de forma activa, com rotinas diárias e semanais, que permitem assemelhar os ritmos de vida, aos da vida activa. Esses mesmos relatos revelam uma adultez avançada que contradiz todos os estereótipos. Saudáveis, úteis para os seus e para outros, sujeitos activos e empenhados em processos de aprendizagem e felizes, retratam a reforma como um tempo para si próprios, como uma oportunidade para ocupar o tempo da forma que mais gostam.

A avaliação, os olhares e sentimentos relativamente à universidade sénior, assumem uma grande importância, tendo-se verificado que todos os participantes fazem uma avaliação muito positiva desta instituição. As aulas e as actividades extracurriculares, nomeadamente as visitas de estudo, as exposições e lançamento de livros, são valorizados e entendidos como tendo um duplo objectivo: a aprendizagem e o convívio.

No que diz respeito ao papel de mentor, aqui operacionalizado através do aconselhamento, surge no conjunto dos protocolos, quer em contexto professional (inerente ou não à profissão) quer em contexto pessoal e é caracterizado mais como disponibilidade e abertura em relação ao outro, do que imposição.
Relativamente ao dilema utilizado, optámos por criar um dilema de revisão de vida, que testámos previamente. Depois de transcritas as respostas, procedeu-se à cotação, utilizando-se uma escala de sete pontos. A cotação foi realizada pelas autoras e por mais uma investigadora bastante familiarizada, nos seus estudos, com o modelo de Baltes e colaboradores e a perspectiva do desenvolvimento co-extensivo à duração da vida. Nos casos de algum desacordo, foram revistas as respostas dos seniores e procurou-se chegar a um acordo quanto à pontuação.

Verificamos que nos seis participantes analisados, três obtiveram a classificação de 4+, dois obtiveram a classificação de 5 e um obteve 5+, o que significa que todos eles mostraram ter, pelo menos, um nível médio de conhecimento relacionado com a sabedoria. Por outro lado, e indo de encontro à raridade da sabedoria, nenhum dos participantes foi classificado como profundamente sábio, embora um deles se tivesse aproximado deste nível (Quadro 1).

4.2- Discussão dos resultados

Embora a maior parte dos autores levante a hipótese do conhecimento relacionado com a sabedoria ser uma característica que decorre da experiência de vida, e que, por isso, se encontra sobretudo nas idades mais avançadas do ciclo de vida, as pesquisas empíricas não o têm evidenciado de forma consistente. Segundo Baltes e colaboradores, o desenvolvimento da sabedoria exige um grande investimento pessoal e social (Baltes & Smith, 2008), resultando da conjugação de diversos aspectos, i.e., para que sejam alcançados elevados níveis de desempenho, os indivíduos e as sociedades têm de investir uma quantidade razoável de esforço! Lembramos Baltes e Staudinger (2000), que encaram a sabedoria como produto cultural e colectivo, no qual os indivíduos participam e do qual são portadores.

Têm sido considerados como factores importantes no desenvolvimento da sabedoria, a vivência de experiências ricas e diversificadas, bem como a prática dos papéis de mentor e de tutor e determinadas disposições motivacionais, como o interesse pela compreensão dos outros. A pesquisa tem ainda mostrado que a profissão é um dos mais importantes factores preditivos da sabedoria. O treino e a prática profissional, destacando-se as profissões de ajuda, têm sido indicados como uma das mais importantes influências para o desenvolvimento da sabedoria, pelo que, estar na condição de reforma, poderá ser um factor prejudicial a nível do desenvolvimento da sabedoria.

Outro dos factores, que tem sido considerado como potenciador do conhecimento relacionado com a sabedoria, é a interacção com pessoas significativas, o que, após a saída do mercado de trabalho, tende a diminuir. Todavia, no caso dos nossos participantes, tal não parece ter acontecido, uma vez que os seniores que entrevistámos permanecem envolvidos em actividades diversas, as quais revelaram potenciar as relações interpessoais significativas.

Consideramos que estes resultados apontam para uma suposta influência

Quadro 1 - Resultados globais do dilema, por participante e por critério

	B	C	D	E	F	G
Conhecimento Factual	6	5	5	5	6	5
Conhecimento Processual	5	4	4	4	5	4+
Conhecimento Contextual	5	4+	4	5	6	4
Conhecimento Relativista	5	5+	5	4	5	5
Conhecimento sobre a Imprevisibilidade	5	5	5	-	6	4
Cotação Global	5	5	4+	4+	5+	4+

(Gonçalves, 2010, p.251)

positiva dos níveis médios altos de sabedoria, na transição para a reforma, em condições em que essa transição possa estar ameaçada. Recordamos que Baltes e colaboradores, como resultado das suas investigações, desenvolveram um modelo psicológico de envelhecimento bem sucedido, baseado em ganhos e perdas, que denominaram Optimização Selectiva com Compensação (SOC), considerando o desempenho sábio, como um exemplo deste mecanismo.

A partir das entrevistas, podemos retratar a reforma, não como tempo de inactividade ou isolamento, mas precisamente o inverso: o quotidiano destes reformados é caracterizado pela ocupação em diversas actividades, pela definição de tarefas, de horários e de objectivos, ou seja, é organizado por um estrutura de vida em que a auto- determinação e auto-regulação se revelam elevadas. A reforma é considerada como uma oportunidade para desenvolver actividades diversificadas, tais como a frequência da universidade sénior, a participação em actividades de voluntariado, a dedicação à família e aos amigos, a realização de actividades desportivas, de lazer e culturais. Sobressaiu também das entrevistas que a reforma é considerada como oportunidade para adoptar ou reforçar um estilo de vida saudável, sendo referidos, de forma bastante consistente, os cuidados médicos, o desporto e a alimentação.

As palavras de Simões (2006) adequam-se perfeitamente ao que encontrámos neste estudo: "da ideia do indivíduo passivo, sentado no banco do jardim, a ver as pessoas passar, vai-se chegando a um cidadão dinâmico, desejoso de participar na vida da comunidade", cujas condições de vida lhe permitem "maior confiança no futuro e estimulam-no a aproveitar, de maneira pessoalmente mais enriquecedora, os anos mais longos da aposentação" (p. 155).

Por outro lado, em geral, também se destaca quer nas entrevistas, quer nos dilemas, um grande autoconhecimento e capacidade de reflexão e auto-reflexão. Lembramos que, na perspectiva de Ardelt (2004), a auto-reflexão ajuda a pessoa a perceber, de forma humilde, os seus limites. E, nesse sentido, as pessoas sábias estão, também, do ponto de vista afectivo, mais preocupadas com assuntos universais, do que simplesmente com o seu bem-estar. Vimos este retrato de certa forma reflectido na nossa amostra, uma vez que, nas diversas entrevistas, foi sobressaindo uma preocupação relativamente ao outro, emergindo interesses altruístas. Para Ardelt, este aspecto está relacionado com a satisfação com a vida e com a serenidade, na medida em que permite à pessoa aceitar as limitações da vida, nomeadamente, a nível das alterações físicas e a morte. Nas entrevistas notámos também que as alterações físicas tendem a ser encaradas com alguma naturalidade. Para Macdonald (1981, cit. por Alves, 2009, p. 112) "as pessoas sábias atingem uma compreensão mais apurada de si próprias, elas estão atentas às suas forças e fraquezas e desenvolvem estratégias capazes de as controlar e promover". Pensamos encontrar aqui, na capacidade de adaptação às mudanças biológicas inerentes ao envelhecimento, à capacidade de viver com as contradições e à adaptação na mudança, algumas das características do pensamento dialéctico, de que falámos anteriormente.

E, especificamente, no que diz respeito ao fenómeno educativo, os seniores entrevistados são cidadãos que permanecem envolvidos em processos de aprendizagem intencionais e que reconhecem, em si próprios, capacidade para continuar a aprender. A frequência da universidade sénior não é caracterizada como um mero momento de lazer ou de convívio, mas, pelo contrário, surge com o objectivo bem definido de aprender. Esta vertente é bem acentuada e valorizada, surgindo em todas as entrevistas. Aprender informática, inglês, história ou fotografia digital, não é para estes seniores um mero passatempo, mas uma necessidade e um objectivo! As próprias visitas de estudo são tanto mais valorizadas quanto mais propiciam novas aprendizagens. Parece pois que o conceito de si como educandos ao longo da vida está bem arreigado nos seniores investigados.

A aposentação, uma das transições mais importantes do ciclo de vida, não pode ser ignorada pela educação, que, antes de mais, deve "empenhar-se em destruir mitos que em torno dela se geram" (Simões, 2006, p. 100), porque as investigações têm mostrado que "a maioria das pessoas se adapta, satisfatoriamente, à aposentação e se sente feliz na mesma. Para muitos, pode até representar melhorias em vários aspectos da sua vida – na saúde física e mental, na prestação de cuidados a familiares, no envolvimento em favor da comunidade" (p. 100). Ora, o nosso estudo reforçou, precisamente, o que acabou de ser afirmado.

5. Conclusão

Em jeito de conclusão, podemos dizer que os aspectos que geralmente se associam à génese da sabedoria, no quadro das investigações de Baltes e colaboradores, estiveram presentes nos protocolos referidos, o que, no nosso entender, confirma a importância destes aspectos no desenvolvimento do comportamento sapiencial.

Pensamos que envolver as pessoas em aprendizagens significativas e deliberadas, pode contribuir para melhorar a sua qualidade de vida, manter o seu nível de autonomia e contribuir para que se sintam valorizadas e continuem a dar contributos para a sociedade. Permitir que os idosos se dediquem ao que gostam, representa uma mais- valia para todos: para os idosos, mas também para a sociedade em geral e para os sistemas de ensino em particular.

Possa a sociedade estar preparada, quer para aproveitar os recursos dos adultos de idade avançada, que pela sua experiência podem ser óptimos educadores, quer para voltar a respeitar os princípios da educação permanente, concretizando os seus ideais igualmente na etapa da idade adulta avançada.

6. Referências Bibliográficas

Alves, P J. P. (2009). *Sabedoria. Definição, multidimensionalidade e avaliação.* Dissertação de Doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Ardelt, M. (2004). Wisdom as Expert Knowledge System: a critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development, 47*(5), 257-285.

Baltes, P. B., & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny and function. *Perspectives on Psychological Science*, *3*(1), 56-64.

Baltes, P. B., & Saudinger (1993).The search of psychology of wisdom. *Current Directions in Psy-*

chologicl Science, *2*(3), 75-80. Retirado da base de dados EBESCO, a 17 de Junho de 2009.

Baltes, P. B., & Staudinger (2000). A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist, 55*(1), 122-136. On-line em

<http://education.ucsb.edu/janeconoley/ed197/documents/balteswisdom.pdf> retirado a 18 de Outubro de 2009.

Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (37ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gonçalves, C. D. (2010). *Sabedoria e Educação. Um estudo com adultos da universidade sénior.* Tese de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Marchand, H. (2005). *A idade da sabedoria: Maturidade e Envelhecimento*. Porto: Âmbar.

Nazareth, J. M. (2009). *Crescer e envelhecer. Constrangimentos e oportunidades do envelhecimento demográfico*. Lisboa: Editorial Presença.

Osório, J. R. (2007). La formación en la adultez tardía. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *41*(3), 11-32.

Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Simões, A. (1989). O que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 23*, 3-20.

Simões, A. (1990). Alguns mitos respeitantes ao idoso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. *XXIV,* 109-121.

Simões, A. (2006). *A nova velhice. Um novo público a educar.* Porto: Âmbar.

Simões, A. (2007). O que é a Educação? In A. Fonseca, M. Seabra-Santos, M. Fonseca (Eds.), *Psicologia e Educação: Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Almedina.

Vaz, E. (1998). Mais idade e menos cidadania. *Análise Psicológica,* 4, 621-633. On-line em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v16n4/v16n4a07.pdf> consultado a 14 de Junho de 2009.

[276]

O SABER DOCENTE E AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE ECONOMIA DO ENSINO SECUNDÁRIO: PRINCIPAIS FACTORES DE INFLUÊNCIA NA SUA CONSTITUIÇÃO

Fernando Manuel Ferreira Rodrigues Silva [1]
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

[Resumo] Esta comunicação decorre de um trabalho de investigação mais abrangente que procura conhecer a construção da identidade dos professores de economia no Ensino Secundário, focalizando o lugar dos saberes nessa construção e o impacto das actuais políticas educativas nas suas identidades.

A metodologia de investigação materializou-se na: a) aplicação de questionário a professores do grupo 430 (Economia e Contabilidade) pertencentes à área geográfica da Direcção Regional de Educação do Norte (Grande Porto); b) passagem de cinco entrevistas semi-estruturadas a referentes-chave do campo educacional.

O objectivo deste texto é apresentar e discutir resultados (preliminares) para a realização de uma reflexão crítica multifacetada, com o fim de informar desenvolvimentos e ajustamentos posteriores da pesquisa ainda a desenvolver. Após uma apresentação geral do estudo, expõe-se sobre o quadro teórico e os resultados mais relevantes para este objectivo. Termina-se explorando possibilidades

[Palavras-chave]: saberes profissionais docentes, construção de identidades profissionais docentes, mal-estar docente, globalização educacional, ensino de economia no ensino secundário.

1. Introdução: quadro teórico geral, pertinência e inserção do estudo

O mundo globalizado em que vivemos está a provocar mudanças profundas nas vivências profissionais e na profissionalidade dos/as professores/as, ligadas com a organização do trabalho docente, mas também com os seus objectivos (formação e acesso ao saber), com implicações no trabalho pedagógico e nos conteúdos a partilhar. Esta tendência, acentuou-se em Portugal, particularmente, na última meia década. Os apelos à mudança são intensos e bem identificados, mais em resultado de uma adesão directa do Estado a políticas mundiais, que em resultado de um amadurecimento sobre as formas de efectivamente melhorar a educação e o ensino dos professores/as.

Ao modo de existência, dos sistemas educativos e seus actores, provocado por esta nova lógica de mudança chamámos "processo de globalização educacional". Este processo diz respeito a "formas de regulação transnacional no campo das políticas educacionais" (Teodoro, 2003, p. 9) que, à semelhança de qualquer fenómeno global, se ancora numa raiz local, visto ser marcado "pela localização dos países e das regiões no sistema mundial" (idem, p. 7) e tem vindo a dar origem à configuração de uma profissionalidade docente muito específica. Trata-se de uma profissionalidade definida do exterior e também demonstrável no exterior, contrária à trajectória das identidades, individuais ou colectivas, dos professores, as quais são, quase por definição, relativas a um núcleo de definição identitária centrado numa relação de internalidade.

A globalização educacional tem vindo assim a provocar mudanças bruscas, rupturas epistemológicas e marcantes descontinuidades no processo até então tido como normal de construção da profissão docente.

Fruto dessas mudanças, rupturas e descontinuidades têm surgido no actual cenário educativo alguns problemas relacionados com o reconhecimento de valor (identidade) face a novos paradigmas, que se aplicam sobre o conhecimento profissional e consequentemente, que se projectam nos saberes (novos) profissionais.

1- Professor de Economia do Agrupamento Vertical de Escolas Rodrigues de Freitas e doutorando do curso de Doutoramento em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias do Porto

Face à emergência de novas configurações profissionais docentes um novo horizonte escolar se pré afigura transportando novas propostas educativas para o futuro das identidades dos professores, onde se justifica, portanto, problematizar-se o papel assumido quer pela educação quer pela Escola em que a educação aparece como o último momento de defesa da liberdade e a Escola como o último lugar de defesa do conhecimento.

As identidades dos professores resistem inevitavelmente a essa tendência, mas ao mesmo tempo são necessariamente desafiadas por um contexto social e cultural que, independentemente dessa nova prescrição identitária, apela a mudanças profundas na actividade docente, no que respeita à relação pedagógica e ao (acesso ao) conhecimento. Se o conhecimento (e os saberes profissionais) são a principal fonte de reconhecimento ou de não reconhecimento das identidades profissionais (Dubar, 1995), interessa aprofundar o lugar por ele ocupado na construção da identidade.

O Ensino Secundário posiciona-se de um modo particular a este propósito, na medida em que o conhecimento de conteúdo (a ser traduzido em conhecimento pedagógico de conteúdo), para usarmos os termos de Schulman (1986), assume aí tradicionalmente um papel central na configuração das identidades profissionais dos professores (Lopes, 2004).

Esta comunicação persegue entre outros objectivos problematizar o futuro da Escola a partir de um trabalho de investigação mais abrangente em que se estuda a construção da identidade dos (as) professores (as) de economia no ensino secundário, focalizando o lugar dos saberes nessa construção e o impacto das actuais políticas educativas nas identidades dos (as) professores (as).

Teoricamente, tendo em conta as perspectivas de Tardif, Giddens, Castells, Dubar, Lopes e Esteve, entre outros, elegem-se cinco dimensões de análise: o processo de globalização, a construção de identidades profissionais, os saberes profissionais docentes, o mal-estar docente e o ensino de economia no ensino secundário.

A identidade profissional é uma identidade social da pessoa, elaborada em função da sua trajectória e estilo pessoal e dos modelos que a cultura oferece para o efeito (Lopes, 2001; 2002a, 2002b). A sua construção obedece a uma dupla transacção (Dubar, 1995), que inclui uma transacção biográfica ou subjectiva e outra relacional ou objectiva. A transacção biográfica estabelece-se no indivíduo consigo próprio, entre o que tem sido (identidade herdada) e o que quer ser (identidade visada). A transacção objectiva estabelece-se entre o indivíduo e aqueles com que contacta directa ou indirectamente, pessoas específicas ou contextos, permitindo ou não a realização das identidades visadas. O desencontro entre a identidade visada e a identidade oferecida (atribuída) dá origem a acomodações ou a assimilações com vista ao desfazer desse desencontro. As acomodações traduzem-se na mudança individual para a adaptação ao contexto; as assimilações levam à mudança do contexto em função das perspectivas individuais.

Na origem deste processo de construção está a procura de reconhecimento. Os critérios de reconhecimento que contam para o indivíduo são aqueles que sendo relevantes para si também o são para um grupo no contexto social.

Nas identidades profissionais, como já afirmámos, os saberes profissionais são a principal fonte de reconhecimento. Dubar (1995, p. 100) a partir de Berger e Luckman (1966) define os saberes profissionais como "maquinarias conceptuais compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro „universo simbólico"".

A esta definição de saberes profissionais correspondem aos saberes experienciais em Tardif (2002) - saberes que os professores desenvolvem na sua prática e constituídos também por uma amálgama de todos os outros saberes em função dessa prática. Para o autor, a prática docente implica a convergência de "saberes pedagógicos" (ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica), "disciplinares" (que dizem respeito aos diversos campos de conhecimento de uma sociedade - matemática, história, literatura e outros saberes sociais) e "curriculares" (que transformam os saberes disciplinares, representados pelos programas – seus objectivos, conteúdos e métodos).

Entre esta tipologia e a tipologia de Schulman podem estabelecer-se relações, apesar das suas diferenças, relações que permitem realçar certas dimensões do saber profissional docente. Schulman (1986) distingue sete tipos de conhecimento do professor: o "conhecimento de conteúdo" (das matérias dos programas); o

"conhecimento pedagógico geral" (princípios do ensino, teorias da aprendizagem, técnicas de gestão da classe); o "conhecimento do currículo" (programas e matérias de trabalho e teoria do currículo); o "conhecimento pedagógico do conteúdo" (intrusão de aspectos pedagógicos e de conteúdo, que é específica ao professor); o "conhecimento dos alunos e das suas características"; o "conhecimento dos contextos educacionais (entre outros, o trabalho em grupo, mas também o financiamento das escolas) "; e o "conhecimento da filosofia educacional, dos seus fins, objectivos e valores". Em termos semelhantes, Grossman (1990) identifica quatro componentes no conhecimento do professor: o "conhecimento do conteúdo", o "conhecimento didáctico de conteúdo", o "conhecimento pedagógico geral" e o "conhecimento do contexto". Quer num autor, quer no outro, é no "conhecimento didáctico de conteúdo" ou no "conhecimento pedagógico de conteúdo" - que Tavares (1997, p. 63) reconhece o carácter de "conhecimento científico e pedagógico" - que se dá o entrosamento dos restantes conhecimentos de uma maneira que é específica ao professor.

Aparentemente, Tardif (2002) incorpora o conhecimento pedagógico de conteúdo nos saberes experienciais que, entretanto, não coincidem com ele. Ao referirem-se à pedagogia, que distinguem da ideologia pedagógica, Tardif e Lessard (2005) consideram-na uma tecnologia do ensino, enquanto "meios utilizados pelo professor para atingir os seus objectivos em suas interacções quotidianas" (p. 260). Consideram aí a organização e a apresentação da matéria (referindo Schulman), assim como a gestão do grupo turma e a sua motivação, mesmo que nas suas formas tradicionais.

As opiniões expressas pelos professores no questionário serão, então, a expressão da sua identidade profissional avaliada em função dos itens e dimensões do questionário. Esta identidade pode, entretanto, ser analisada nas suas relações com as variáveis de underground, como por exemplo a formação de base

- onde se inclui o tipo de experiência profissional que acarretou, mas também a trajectória pessoal anterior e posterior à formação inicial.

Relativamente às afirmações veiculadas pelos informantes-chave nas entrevistas semi-estruturadas corresponderão à expressão de indivíduos cuja posição institucional no campo educacional lhes permite que possa ser levada em conta, toda a sua informação veiculada, pois esta reflecte o resultado de um amadurecimento sobre questionamentos acerca de políticas relativas à adesão directa do Estado poder ou não melhorar a educação e o ensino dos/as professores/as.

2. Objectivos específicos, metodologia e enquadramento teórico

Com os objectivos gerais de conhecer as configurações actuais da identidade docente enquanto marcadas pelo processo de globalização educacional e pelas referências à sociedade do conhecimento e de perspectivar novas formas de construção das identidades docentes em contexto de globalização da educação, esta pesquisa norteia-se pelos seguintes cinco eixos teóricos: saberes profissionais docentes, construção de identidades profissionais docentes, mal-estar docente, globalização educacional, ensino de economia no ensino secundário. Neste estudo o questionário é a principal fonte de recolha de dados, à qual se associam entrevistas semi-estruturadas a informantes-chave.

Para poder alcançar aqueles objectivos gerais, foram definidos os seguintes objectivos específicos: a) identificar configurações actuais da identidade dos professores do Ensino Secundário (ensino de Economia); b) conhecer o lugar ocupado pelos saberes profissionais nessas configurações; c) identificar futuras configurações profissionais docentes.

Como já referimos a identidade profissional é uma identidade social da pessoa, elaborada em função da sua trajectória e estilo pessoal e dos modelos prevalecentes. Os saberes profissionais são a pedra de toque da investigação. De facto, a um segundo nível, pretende-se aprofundar o lugar dos saberes profissionais na gestão da crise provocada pelo processo de globalização e na construção das identidades profissionais. Sendo esta uma opção de pesquisa importante a vários níveis – nomeadamente, porque o lugar dos saberes na construção das identidades tem sido menos elaborado pela investigação e porque o conhecimento (a sociedade do conhecimento) é uma das principais invocações dos discursos instauradores das "identidades oficiais" (Lawn, 2001) - este foco de problematização, ao salientar o saber profissional docente e nomeadamente os "saberes de conteúdo", fez eleger o ensino secundário como campo empírico. Para a realização do estudo foram escolhidos os professores de economia, já que o processo de globalização é parte do "conhecimento de conteúdo" (Schulman, 1986) que integra o seu saber profissional.

A metodologia de investigação materializou-se na: a) aplicação de um questionário a professores do grupo 430 (Economia e Contabilidade) pertencentes à área geográfica da Direcção Regional de Educação do Norte – DREN (Grande Porto); b) passagem de cinco entrevista semi-estruturadas a referentes-chave do campo educacional e económico.

Os dados do questionário foram recolhidos durante o ano de 2008 e dizem respeito às respostas de 246 professores do grupo 430 – Economia e Contabilidade - de escolas pertencentes à Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), grupo a que, antes da promulgação do Decreto-lei n.º 27/2006, correspondiam dois grupos, com diferentes formações de base e/ou opções de docência: o 7.º Grupo, só de Economia; e o 6.º Grupo, só de Contabilidade.

As respostas foram analisadas de forma compreensiva, intensiva e exploratória.

As informações das entrevistas foram recolhidas durante os anos de 2009 e 2010 e dizem respeito às respostas veiculadas por 5 informantes-chave do ramo educacionaleconómico.

As opiniões veiculadas pelos 5 informantes-chave foram gravadas face a face em áudio, posteriormente transcritas para texto e finalmente analisadas de forma compreensiva, intensiva e exploratória

Metodologicamente, optou-se assim por dois instrumentos de análise a fim de poder obter uma informação mais diversificada sobre o objecto de estudo: a) um estudo em extensão operacionalizado através de um questionário organizado em dimensões que permitiam elucidar cada um dos objectivos gerais perseguidos, onde para além dos campos relativos à caracterização pessoal e profissional, são considerados os seguintes - mundo da economia no desenvolvimento social actual, professores e actividades docentes hoje, saberes dos professores de economia e conteúdos curriculares no ensino da economia; b) um estudo qualitativo centrado na aplicação de cinco entrevistas semi-directivas a informantes-chave ligados quer à educação quer ao campo económico.

Sobre o enquadramento teórico no questionário perspectiva-se: o processo de globalização educacional – a assunção gradual da escola como fenómeno global tem feito surgir, no cenário internacional, um projecto global, a globalização educacional; os saberes profissionais docentes – são percebidos como o conjunto de saberes que dispõem os professores na interacção que exercem com todos os agentes e actores educativos focalizando-se na transmissão de saberes. Os saberes transmitidos ligam-se ao grau de profissionalismo com que são identificados na sociedade; a construção de identidades profissionais docentes – a recuperação da figura central do professor passa pela convicção de que a qualidade do ensino depende do estatuto pessoal, científico e pedagógico que este tem vindo a adquirir, obrigando cada vez mais ao seu reconhecimento pelo sistema social vigente; o mal-estar docente – relaciona-se com o nível da gestão dos comportamentos na aula (que é menos exigente no ensino secundário do que no ensino básico) mas cuja marca se reforça na desfasagem entre a formação e a prática quotidiana, perspectivando que a formação se situa numa relação de exterioridade em relação ao fazer profissional; ensino de economia no ensino secundário – para elaborar este problema consideramos pertinente estudar o Ensino Secundário (pela ênfase assumida pelos saberes e pelo lugar de interface que ocupa entre o Ensino Básico e o Superior). Cada campo foi constituído por itens em relações aos quais os respondentes deviam responder numa escala em que 1 correspondia a Desacordo total, 2 a Desacordo, 3 a Indiferente, 4 a Acordo e 5 a Acordo total.

Relativamente ao enquadramento

teórico nas entrevistas, visa-se: a) a formação em economia; b) os saberes em economia; c) o mal-estar docente; d) o papel da economia no ensino secundário; e) a globalização educacional; f) as perspectivas para o ensino secundário. O objectivo principal prende-se em obter informação institucional que, em resultado de um amadurecimento pessoal, até pelo lugar que ocupam, sobre questionamentos ligados a formas efectivas para melhorar a educação e o ensino dos/as professores/as (particularmente de economia), possam contribuir para que a acção directa do Estado possa ir nesse sentido.

3. Questionário: caracterização e segmentação sócio-demográfica da amostra

Na apresentação de resultados que se segue consideram-se apenas os campos e itens do questionário susceptíveis de informar os objectivos perseguidos para esta reflexão.

Dos 246 professores cujas respostas foram analisadas, 177 pertencem ao sexo feminino (72%) e 69 (28%) pertencem ao sexo masculino. (Quadro 1). Dos 235 professores cujas respostas foram analisadas, 110 (47%) pertencem ao antigo 7.º Grupo (só Economia), 25 (11%) professores ao antigo 6.º Grupo (só Contabilidade), 39 (16%) são licenciados em Direito, 48 (20%) são licenciados em Gestão e 13 (6%) pertencem a uma categoria que engloba vários licenciados que, no entanto, leccionavam o Grupo 430. (Quadro 2).

Dos 241 professores cujas respostas foram analisadas, 37 (15%) possuem entre 27 a 36 anos de serviço, 87 (36%) possuem entre 37 a 46 anos de serviço, 87 (36%) possuem entre 47 a 56 anos e 30 (13%) possuem entre 57 a 67 anos. (Quadro 3).

Dos 246 professores cujas respostas foram analisadas, 11 (4%) possuem como habilitação académica o bacharelato, 213 (87%) possuem como habilitação académica a licenciatura/pós-graduação/mestrado (parte curricular), 22 (9%) possuem como habilitação académica o mestrado/doutoramento. (Quadro 4). Dos 246 professores cujas respostas foram analisadas, 53 (22%) possuem menos de dez anos de serviço, 74 (30%) possuem entre 11 a 20 anos de serviço, 72 (29%) possuem entre 21 a 30 anos de serviço e 47 (19%) possuem entre 31 a 40 anos de serviço. (Quadro 5).

3.1. O mundo da Economia no desenvolvimento actual.

I - Análise do grau de aderência dos factores comuns dobre os factores associados à opinião acerca da relação entre a globalização e a educação considerando as características sócio-demográficas.

Quadro 1 – Caracterização dos professores em estudo em termos de sexo

Feminino	Masculino	Feminino (%)	Masculino (%)
177	69	72	28

Quadro 2 – Caracterização dos professores em estudo em termos de formação de base

Licenciatura	N.º de professores	(%)
Economia	110	47
Contabilidade	25	11
Direito	39	16
Gestão	48	20
Outros	13	6

Quadro 3 – Caracterização dos professores em estudo em termos de idade

Idade	N.º de professores	(%)
27 a 36 anos	37	15
37 a 46 anos	87	36
47 a 56 anos	87	36
57 a 67 anos	30	13

Quadro 4 – Caracterização dos professores em estudo em termos habilitação académica

Habilitação académica	N.º de professores	(%)
Bacharelato	11	4
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular)	213	87
Mestrado/Doutoramento	22	9

Quadro 5 – Caracterização dos professores em estudo em termos de anos de serviço

Anos de serviço	N.º de professores	(%)
0 a 10 anos	53	22
11 a 20 anos	74	30
21 a 30 anos	72	29
31 a 40 anos	47	19

Partindo da afirmação "na sua opinião a que se deve a relação entre a globalização e a educação", pedia-se aos inquiridos que, de uma lista de 11 itens, assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias. No quadro 6 representam-se os valores médios e respectivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência dos dois factores comuns sobre os factores associados à relação entre a globalização e a educação:

O Factor "Visão económico-técnica do ensino" é constituído por sete itens associados na sua maioria aos factores mais aplicados no ensino de economia em contexto de globalização ("Instrução de certos currículos para originar maior integração política", " «Êxito que a educação para todos» tem tido para produzir progresso social",

"Ao facto de a educação ser uma variável dependente da globalização, nomeadamente através de estruturas, instituições e processos que a definem", "À instrução de certos currículos para originar crescimento económico", "À institucionalização a nível mundial das estruturas educativas e dos conteúdos curriculares", "Ao facto de a globalização ser considerada um fenómeno político-económico e não apenas económico", "À homogeneidade internacional das categorias curriculares"). O Factor "Perspectiva sócio-crítica da educação" é constituído por quatro itens associados na sua maioria a uma visão sócio-crítica da educação aplicada em contexto de globalização da economia ("Mudança de natureza da economia capitalista mundial", "Condicionantes ligadas a factores nacionais", "Aplicação de modelos universais de educação, de estado e de sociedade", "Necessidade de manter o sistema capitalista mais do que outro conjunto de valores").

Para o Factor "Visão económico-técnica do ensino" os inquiridos do sexo feminino identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os do sexo masculino. Quanto aos indivíduos com formação base em economia identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que possuíam, por esta ordem, gestão, contabilidade e direito. Os respondentes que possuíam 21 a 30 anos identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que possuíam menos de 10 anos de serviço e os que possuíam mais de 31 anos de serviço foram os que menos identificaram aquela relação.

Relativamente ao Factor "Perspectiva sócio-crítica da educação" os inquiridos mais novos que possuíam entre 27 a 36 anos de idade identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que eram mais velhos, particularmente os de idade superior a 47 anos de idade. Por outro lado, os respondentes do sexo feminino identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os do sexo masculino. Os indivíduos com menos de 10 anos de serviço identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que possuíam entre os 11 e 30 anos e ainda mais do que os que possuíam mais de 31 anos

3.2. Os professores e a actividade docente

I - Análise do grau de aderência dos factores comuns dobre os factores associados à opinião pessoal acerca do actual "mal-estar" docente considerando as características sócio-demográficas

Partindo da afirmação "na sua opinião o actual „mal-estar" docente deve-se", pedia-se aos inquiridos que, de uma lista com 14 itens, assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias. No quadro 7 representam-se os valores médios e respectivos desvios-padrão das variáveis sóciodemográficas para o grau de aderência do factor comum sobre os factores associados à opinião pessoal acerca do actual „mal-estar":

O Factor "Conteúdo/disciplinar do conhecimento" é constituído por catorze itens associados na sua maioria aos factores mais aplicados ao mal-estar docente no ensino de economia associados a ("Perante avanços científicos avassaladores, ter de continuar a ser seguro/a nos conteúdos científicos que lecciona", "Não poder competir com todas as outras fontes alternativas de informação", "Ao desenvolvimento avassalador do conhecimento", "A não poder agir ao nível do conhecimento psicológico

Quadro 6 – Comparação dos valores da média (erro padrão) dos dois factores comuns sobre a relação entre a globalização e a educação.

Variáveis Sócio-Demográficas	Visão económico- técnica (Média/ D. Padrão)	Perspectiva sócio-crítica da educação (Média/ D. Padrão)
Idade		
27 a 36 anos (n = 37)	3,88 (±0,65)	3,49 (±0,49) a
37 a 46 anos (n = 87)	3,93 (±0,50)	3,36 (±0,72) b
47 a 56 anos (n = 87)	3,88 (±0,58)	3,19 (±0,70) c,d
57 a 67 anos (n = 30)	3,94 (±0,65)	2,97 (±0,74) d
Sexo		
Feminino (n = 177)	3,96 (±0,52) a	3,37 (±0,64) a
Masculino (n = 69)	3,76 (±0,66) b	3,04 (±0,79) b
Habilitação académica		
Bacharelato (n = 11)	3,71 (±0,20)	3,29 (±0,43)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,91 (±0,59)	3,30 (±0,69)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,94 (±0,54)	3,08 (±0,85)
Formação Base		
Economia (n = 110)	4,01 (±0,54) a	3,21 (±0,72)
Direito (n = 39)	3,79 (±0,65) b	3,07 (±0,84)
Contabilidade (n = 25)	3,87 (±0,62) a	3,51 (±0,55)
Gestão (n = 48)	3,88 (±0,48) a	3,47 (±0,52)
Outros (n = 13)	3,72 (±0,61) a	3,37 (±0,48)
Anos de serviço		
0 a 10 anos (n = 53)	3,92 (±0,58) a	3,47 (±0,57) a
11 a 20 anos (n = 74)	3,83 (±0,56) a	3,33 (±0,74) a
21 a 30 anos (n = 72)	4,25 (±0,59) b	3,24 (±0,63) b,c
31 a 40 anos (n = 47)	3,71 (±0,20) a,b	3,03 (±0,80) c

a, b, c - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

do/a aluno/a da mesma forma que age no domínio do conteúdo e do método", "A ter que desempenhar funções de seriação/selecção através de notas a atribuir e, simultaneamente, demonstrar abertura, confiança e amizade pelos/as seus/suas alunos/as", "À pressão exercida sobre os/as professores/as, resultante da exigência de um perfil selectivo, na entrada dos/as alunos/as para o ensino superior", "A não poder agir didacticamente com segurança face a metodologias e técnicas inovadoras de ensino cada vez mais emergentes", "A ter que ser o/a salvador/a único/a do sistema, numa escola para todos cada vez mais alargada, mas que regista, cada vez menor democratização no sucesso escolar", "À demissão gradual da família actual do apoio e acompanhamento dos seus educandos", "A ter que ser cada vez mais o/a legitimador/a único/a da exclusão e discriminação social perante o esbatimento das responsabilidades políticas e face à abertura do sistema escolar", "Ao conflito existente entre as directrizes do passado e as exigências do presente", "Às relações entre os/as professores/as e os decisores políticos em educação", "Ao surgimento da conflitualidade gradual entre professores/as", "Às relações estabelecidas entre os/as próprios/as professores/as e os órgãos de gestão da escola").

Para o Factor "Conteúdo/disciplinar do conhecimento" os respondentes mais velhos com idade compreendida entre os 57 e os 67 anos manifestaram mais a existência de mal-estar docente do que os que possuíam menos que 57 anos de idade.

Os inquiridos do sexo feminino manifestaram mais a existência de mal-estar docente do que os que os do sexo masculino.

Os indivíduos que possuíam entre 11 a 20 anos de serviço manifestaram menos mal-estar docente do que os que possuíam entre 21 a 40 anos e menos de dez anos de serviço

3.3. Os saberes dos professores de Economia

I - Análise do grau de aderência dos factores comuns sobre os

Quadro 7 – Comparação dos valores da média (erro padrão) do factor comum sobre a que se deve o actual mal-estar docente.

	Conteúdo/disciplinar do conhecimento
Variáveis Sócio-Demográficas	**(Média/ D. Padrão)**
Idade	
27 a 36 anos (n = 37)	3,13 (±0,51)b
37 a 46 anos (n = 87)	3,09 (±0,54)b
47 a 56 anos (n = 87)	3,12 (±0,67)b
57 a 67 anos (n = 30)	3,22 (±0,60)a
Sexo	
Feminino (n = 177)	3,18 (±0,58)a
Masculino (n = 69)	2,97 (±0,58)b
Habilitação académica	
Bacharelato (n = 11)	3,17 (±0,42)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,13 (±0,60)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,00 (±0,57)
Formação Base	
Economia (n = 110)	3,18 (±0,60)
Direito (n = 39)	2,94 (±0,65)
Contabilidade (n = 25)	3,24 (±0,65)
Gestão (n = 48)	3,07 (±0,48)
Outros (n = 13)	3,01 (±0,64)
Anos de serviço	
0 a 10 anos (n = 53)	3,16 (±0,51)a
11 a 20 anos (n = 74)	3,05 (±0,52)a
21 a 30 anos (n = 72)	3,15 (±0,70)a
31 a 40 anos (n = 47)	3,16 (±0,59)a

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Quadro 8: Comparação dos valores da média (erro padrão) dos dois factores comuns da recolha de opiniões sobre a crise de identidade e o mal-estar docente.

Variáveis Sócio-Demográficas	**Visão da crise da identidade (Média/ D. Padrão)**	**O mal-estar pessoal (Média/D. Padrão)**
Idade		
27 a 36 anos (n = 37)	3,36 (±0,49)	3,42 (±0,64)
37 a 46 anos (n = 87)	3,29 (±0,65)	3,18 (±0,72)
47 a 56 anos (n = 87)	3,29 (±0,60)	3,31 (±0,68)
57 a 67 anos (n = 30)	3,60 (±0,69)	3,41 (±0,66)
Sexo		
Feminino (n = 177)	3,39 (±0,57)	3,31 (±0,68)
Masculino (n = 69)	3,21 (±0,74)	3,22 (±0,73)
Habilitação académica		
Bacharelato (n = 11)	3,55 (±0,51)	2,90 (±0,50)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,34 (±0,62)	3,29 (±0,71)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,31 (±0,69)	3,40 (±0,60)
Formação Base		
Economia (n = 110)	3,44 (±0,63) a	3,42 (±0,67) a
Direito (n = 39)	3,11 (±0,66) a,b	3,05 (±0,68) b
Contabilidade (n = 25)	3,32 (±0,63) a,b	3,19 (±0,71) a,b
Gestão (n = 48)	3,25 (±0,57) b,c	3,20 (±0,71) a,b
Outros (n = 13)	3,32 (±0,61) a,b	3,38 (±0,61) a,b
Anos de serviço		
0 a 10 anos (n = 53)	3,41 (±0,48)	3,50 (±0,62)
11 a 20 anos (n = 74)	3,20 (±0,67)	3,15 (±0,71)
21 a 30 anos (n = 72)	3,31 (±0,58)	3,26 (±0,73)
31 a 40 anos (n = 47)	3,55 (±0,72)	3,32 (±0,64)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

factores associados à opinião pessoal sobre afirmações considerando as características sócio demográficas

Partindo da afirmação "expresse a sua opinião sobre as afirmações", pedia-se aos inquiridos que, de uma lista com 11 itens, assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias. No quadro 8 representam-se os valores médios e respectivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência dos factores comuns sobre os factores associados à opinião pessoal acerca de afirmações sobre a identidade e o „mal-estar"":

O Factor "Visão da crise da identidade" é constituído por seis itens associados na sua maioria aos factores mais ligados ao mal-estar docente no ensino de economia em contexto de globalização ("A crise das identidades profissionais situa-se dentro do marco da crise da modernidade", "A escola, como criação da modernidade, entra em crise e, com ela, o papel dos professores/as, do saber e da sua transmissão", "A crise da identidade dos/as professores/as é inseparável das mutações das sociedades modernas, incluindo a própria crise da modernidade", "Uma «nova escola» deve resultar de discursos alternativos (re) imaginados", "Quando sopram ventos da mudança, alguns levantam muralhas outros moinhos", "A rotina na acção docente é o núcleo do mal-estar docente"). O Factor "O mal-estar pessoal" é constituído por cinco itens associados na sua maioria a uma visão sobre os factores mais associados ao mal-estar docente no ensino de economia em contexto de globalização ("O «mal-estar» docente resulta da deterioração da autoridade moral, que o professor/a tem sobre os seus alunos", "O «malestar»" docente passa pela decadência da ideia do ser professor como uma vocação, para passar a ser um posto de trabalho, onde se é mais do tipo «entro na minha hora e saio na minha hora»", "«Mal-estar» docente é proveniente do sentimento de impotência para fazer frente às situações que se apresentam diariamente na aula", "O «mal-estar» docente provém da prevalência e da valorização do campo metodológico/pedagógico em detrimento da mestria do saber disciplinar", "O «mal-estar» docente é um sintoma da crise de identidade profissional).

Para o Factor "Visão da crise da identidade" os inquiridos com formação base em "Economia" foram os que mais manifestaram possuir uma visão da crise da identidade docente, seguidos logo de perto pelos que possuíam formação base em, por esta ordem, "Contabilidade", "Outros", "Gestão" e "Direito".

Relativamente ao Factor "O mal-estar pessoal" Os respondentes com formação base em "Economia" foram os que mais se pronunciaram sobre a existência de malestar pessoal, seguidos dos categorizados de "Outros", que aglutinava várias formações base, surgindo logo os com a formação base em "Gestão" e "Contabilidade", surgindo por último os de "Direito".

II - Análise do grau de aderência dos factores comuns sobre os factores associados à opinião pessoal sobre afirmações chave quanto ao conceito "saber" considerando as características sócio-demográficas

Partindo da afirmação "tendo em conta afirmações chave, dê a sua opinião pessoal sobre o conceito „saber"", pedia-se aos inquiridos que, de uma lista com 7 itens, assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias. No quadro 9 representam-se os valores médios e respectivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência dos factores comuns sobre os factores associados à opinião pessoal acerca de afirmações sobre o conceito „malestar"":

O Factor "Saber relacional" é constituído por quatro itens aplicados ao conceito perspectivando sobre os factores mais associados ao saber relacional no ensino de economia ("O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: as suas relações com os/as alunos/as em sala de aula", "O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: outros actores escolares na escola", "O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: a sua experiência de vida e a sua história profissional", "O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: a sua formação académica". O Factor "Saber de cognição" é constituído por três itens aplicados na sua maioria a uma visão sobre os factores mais associados

Quadro 9 – Comparação dos valores da média (erro padrão) dos dois factores comuns da recolha de opiniões pessoais sobre o conceito "saber".

Variáveis Sócio-Demográficas	Saber relacional (Média/ D. Padrão)	Saber de cognição (Média/ D. Padrão)
Idade		
27 a 36 anos (n = 37)	3,89 (±0,65)	3,35 (±0,63) b,c
37 a 46 anos (n = 87)	3,76 (±0,59)	3,17 (±0,63) b
47 a 56 anos (n = 87)	3,67 (±0,78)	3,31 (±0,80) a,c
57 a 67 anos (n = 30)	3,86 (±0,75)	3,52 (±0,74) a
Sexo		
Feminino (n = 177)	3,82 (±0,67) a	3,26 (±0,72)
Masculino (n = 69)	3,57 (±0,74) b	3,33 (±0,73)
Habilitação académica		
Bacharelato (n = 11)	3,61 (±0,33) a,b	2,93 (±0,44)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,80 (±0,70) a	3,28 (±0,71)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,36 (±0,69) b	3,45 (±0,88)
Formação Base		
Economia (n = 110)	3,71 (±0,76)	3,31 (±0,84)
Direito (n = 39)	3,66 (±0,81)	3,26 (±0,58)
Contabilidade (n = 39)	3,74 (±0,65)	3,26 (±0,72)
Gestão (n = 48)	3,87 (±0,52)	3,20 (±0,62)
Outros (n = 13)	4,06 (±0,50)	3,15 (±0,54)
Anos de serviço		
0 a 10 anos (n = 53)	3,94 (±0,53)	3,44 (±0,68) a
11 a 20 anos (n = 74)	3,73 (±0,66)	3,12 (±0,55) b
21 a 30 anos (n = 72)	3,70 (±0,75)	3,16 (±0,75) b,c
31 a 40 anos (n = 47)	3,64 (±0,83)	3,55 (±0,88) a,b

a, b, c - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

ao conceito sobre os factores mais associados ao saber de cognição no ensino de economia ("O saber consiste exclusivamente ou principalmente em processos mentais cujo suporte é a actividade cognitiva dos indivíduos", "O saber é uma produção social, subordinada antes de mais nada, a mecanismos sociais exteriores à escola", "O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objectivo qualquer").

Para o Factor "Saber relacional" os inquiridos do sexo feminino manifestaram possuir uma opinião pessoal mais robusta quanto ao conceito sobre o saber relacional dos professores de economia do que os do sexo masculino. Em relação à habilitação académica os indivíduos com licenciatura, pós-graduação e parte curricular de mestrado manifestaram possuir uma opinião pessoal mais robusta quanto ao conceito relacional dos professores de economia sobre o saber do que os que possuíam bacharelato e muito mais robusta dos que possuíam mestrado ou doutoramento.

Relativamente ao Factor "Saber de cognição" os inquiridos mais velhos, com idade superior a 57 anos manifestaram possuir uma opinião pessoal mais robusta quanto ao conceito sobre o saber de cognição do que os que possuíam entre 27 a 36 anos e 47 a 56 anos e ainda mais relativamente aos que possuíam entre 37 a 46 anos.

Finalmente os indivíduos com mais anos de serviço, possuíam mais de 31 anos, manifestaram possuir um conhecimento mais robusto do que os que possuíam menos de 10 anos de serviço e ainda mais dos que possuíam entre 11 e 30 anos de serviço.

3.4. Os conteúdos curriculares do ensino da Economia

Análise do grau de aderência dos factores comuns dobre os factores associados à opinião acerca da relação entre a globalização e a educação considerando as características sócio-demográficas

Partindo da afirmação "na sua opinião pessoal, o programa actual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais", pedia-se aos inquiridos que, de uma lista com 7 itens, assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias. No quadro 10 representam-se os valores médios e respectivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência do factor comum sobre os factores associados à opinião pessoal acerca do programa actual da disciplina de economia levar à aquisição de instrumentos fundamentais.

O Factor "Conhecimento económico" é constituído por sete itens associados na sua maioria ao "programa actual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos" e aplicados aos factores mais associados ao conhecimento económico, ("melhorar o conhecimento e a compreensão da (s) sociedade (s) moderna (s)", "aumentar capacidades aos/às alunos/as", "entender a dimensão económica da realidade social", "facilitar a aprendizagem de competências-base aos/às alunos/às associadas às qualificações visadas pela disciplina de economia", "desenvolver atitudes de curiosidade aos/às alunos/as", "descodificar a terminologia económica", "promover o conhecimento dos/as alunos/as").

Para o Factor "Conhecimento económico" os respondentes do sexo feminino manifestaram uma opinião mais robusta sobre o conhecimento económico do que os do sexo masculino.

4. Entrevistas: estrutura e desenho
4.1. Optimização das entrevistas

Em primeiro lugar cada um dos informantes-chave foi contactado individualmente, via telefone e por mail, sobre a possibilidade da realização da entrevista. Após obtido o devido consentimento passou-se a uma segunda fase. Nesta fase agendou-se a realização e a gravação da entrevista, dando-se garantia de total confidencialidade e anonimato. Via mail remeteu-se um guião de entrevista a todos os cinco informantes-chave com o objectivo de informar sobre as temáticas a tratar.

Os vectores constantes das temáticas a desenvolver nas entrevistas, focalizaram a globalização, formação em economia, saberes em economia, ensino secundário, professores do ensino secundário, professores de economia, globalização educacional, perspectiva para o futuro do ensino secundário, mal-estar docente.

Quadro 10 – Comparação dos valores da média (erro padrão) do factor comu m sobre se o actual programa da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais.

Variáveis Sócio-Demográficas	Conhecimento económico (Média/D. Padrão)
Idade	
27 a 36 anos (n = 37)	4,22 (±0,42)
37 a 46 anos (n = 87)	4,15 (±0,46)
47 a 56 anos (n = 87)	4,20 (±0,54)
57 a 67 anos (n = 30)	4,10 (±0,69)
Sexo	
Feminino (n = 177)	4,22 (±0,45) a
Masculino (n = 69)	4,02 (±0,63) b
Habilitação académica	
Bacharelato (n = 11)	4,06 (±0,39)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	4,17 (±0,50)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	4,19 (±0,68)
Formação Base	
Economia (n = 110)	4,18 (±0,56)
Direito (n = 39)	4,18 (±0,55)
Contabilidade (n = 25)	4,14 (±0,45)
Gestão (n = 48)	4,11 (±0,44)
Outros (n = 13)	4,25 (±0,41)
Anos de serviço	
0 a 10 anos (n = 53)	4,14 (±0,52)
11 a 20 anos (n = 74)	4,17 (±0,48)
21 a 30 anos (n = 72)	4,10 (±0,53)
31 a 40 anos (n = 47)	4,29 (±0,54)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

As entrevistas realizaram-se respectivamente: duas em 2008, duas em 2009 e uma em 2010.

4.2. Análise estatística dos dados

Todas as cinco entrevistas contemplam as palavras: Ensino, Economia, Secundário, Educação, Política, Formação, Professor, Saber, Identidade, Globalização Educacional e Mal-estar.

As palavras mais utilizadas pelos cinco informantes-chave foram (por esta ordem): professor, formação, escola, ensino e economia.

5. Conclusões

As fases do estudo perspectivaram os seguintes resultados (preliminares) - das respostas obtidas através da aplicação do questionário resultou: a) diferenças marcantes entre homens e mulheres. Aparentemente as mulheres possuem mais informação, maior e melhor capacidade de identificação e ainda uma perspectiva mais crítica sobre os factores que se ligam ao processo da globalização e da educação globalizacional; b) da mesma forma as mulheres manifestam um forte mal-estar e possuem uma opinião mais robusta sobre o saber relacional dos professores de economia; c) foram os inquiridos com menos anos de serviço que manifestaram possuir mais informação sobre o processo globalização; d) de registar que os inquiridos que possuíam entre 11 a 20 anos de serviço manifestaram menos mal-estar docente do que os que possuíam entre 21 a 40 anos e menos de 10 anos de serviço; e) os respondentes com formação base em Economia foram os que identificaram melhor a relação entre a globalização e a educação, percepcionam mais a crise da identidade docente e referiram mais existência de mal-estar pessoal do que os que possuíam formação base em Gestão, Contabilidade, Direito e Outros (contempla várias formações base); f) os respondentes mais novos com idade compreendida entre os 27 e os 46 anos foram os que manifestaram uma perspectiva mais crítica sobre como a globalização pode ser entendida e identificaram melhor a relação entre a globalização e a educação.

Das respostas obtidas através da aplicação das entrevistas perspectivam-se os seguintes resultados (preliminares): a) concentração de ideias-chave em algumas palavras utilizadas pelos informantes-chave, tais como: professor/es, pessoas, formação, escola, ensino, questão, economia e facto; b) possível proposta conclusiva tendo em conta a triangulação dos dados obtidos – "a formação pessoal dos professores é importante para a escola, tornando-se numa questão chave para o ensino (de economia) e facto incontornável para todo o sistema educativo".

Se tivermos em conta o objectivo central que nos orientou - explorar as respostas ao questionário de forma compreensiva, podemos concluir que a formação de base (em si e relacionada com experiências profissionais e pessoais que ela possibilita) poderá constituir-se numa importante variável nas identidades dos professores de economia. Pomos a hipótese de estarmos perante duas formas identitárias dentro do mesmo grupo disciplinar, para o que o posicionamento sobre os saberes e os programas de ensino da economia teria um forte poder explicativo.

Numa outra vertente (para além desse foco do nosso objectivo) identificam-se ainda outros caminhos orientadores. Um é relativo ao facto de o posicionamento dos professores em relação à origem do mal-estar docente estar marcada pelo facto de estes serem professores do ensino secundário e não apenas ao facto de serem professores: algumas respostas seriam dadas enquanto professores e outra enquanto professores do ensino secundário. Outro é relativo ao conhecimento que os professores possuem sobre os processos de globalização (e seu impacto educação) – assunto do conhecimento de conteúdo dos professores de economia. Este parece marcado pela informação dominada pelos professores, mas também, pelo menos suavemente, pelo posicionamento ideológico e estilos de vida dos respondentes.

(1) Este texto, em algumas das suas partes, dá continuidade ao texto "Globalização educacional, sociedade do conhecimento e identidade docente: reflexões sobre resultados preliminares de um estudo sobre os professores de economia no ensino secundário", apresentado pelo autor e pela outra autora, Professora Doutora Amélia Lopes (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto) ao X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado em Bragança de 30 de Abril a 2 de Maio de 2009.

Bibliografia

Berger, P. & Luckman, T. (1966). The Social Construction of Reality: a treatise in the sociology of knowledge. New York: Doubleday and Company.

Campos, B. (2002). Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas. Porto: Edições Afrontamento.

Dubar, C. (1995). La socialisation - construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin.

Grossman. P. (1990). The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education. Chicago: Teacher College Press.

Lawn, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. Recolhido em 9 de Janeiro 2008, de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf

Lopes, A. (2001). Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, A. (2002a). Constructing Professional Identities in Portuguese Primary School Teachers – Some Relevant Conclusions of a Study Based on the Interpretative Paradigm. Identity: an International Journal of Theory and Research, 2 (3), 241-254.

Lopes, A. (2002b). Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores, Revista de Educação, vol. XI, 2, 35-52.

Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. Investigar em Educação, 3, 58-127.

Schulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 17, 1, 4-14.

Silva, F. M. F. R. & Lopes, A. (2009). Globalização educacional, sociedade do conhecimento e identidade docente: reflexões sobre resultados preliminares de um estudo sobre os professores de economia no ensino secundário. Bragança. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação

profissional. São Paulo: Editora Vozes. Tardif, M., & Lessard, C. (2005). O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interacções humanas. São Paulo: Editora Vozes. Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), Percursos de formação e desenvolvimento profissional (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.

Teodoro, A. (2003). Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação. Porto. Edições Afrontamento.

[278] CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA: ENTRE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

Ilda Freire-Ribeiro
IPB

[Palavras-chave] educação, cidadania, participação infantil

O espaço escolar assume-se, cada vez mais, como um palco de intersecção de variadas questões de cidadania. Estas surgem na escola com grande frequência, alguma acuidade e estão presentes na prática pedagógica docente, bem como no dia-a-dia de cada criança. Este cenário remete-nos para a imagem de escola cidadã (Freire, 1996; Martins, 1991) compreendida como espaço de vida e agência de desenvolvimento das comunidades, e também como fonte de oportunidade para a construção de uma sociedade que garanta a voz e a vez de todos os seus cidadãos (Sarmento, 2009) quer sejam crianças, quer sejam adultos. Acreditamos que a participação da criança na sociedade actual é cada vez mais valorizada e que essa premissa lhe permite o acesso rápido ao estatuto de cidadã. A criança envolve-se no seu ambiente e, na medida das suas possibilidades e competências, participa na sua moldagem e de certo modo influencia o seu quotidiano e o dos seus pares. Assim sendo, pensamos, ser relevante estimular a participação social da criança no sentido de promover a sua cidadania. Nesta comunicação, a par com as questões de cidadania democrática, gostaríamos também de equacionar o lugar da participação infantil, cujo marco conceptual está em processo de construção, na escola e no sistema educativo.

[279]

A ABORDAGEM EXPERIENCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Sofia Andrade e Paula Coelho Santos
Universidade de Aveiro

[Resumo] O presente trabalho de investigação aborda o modo como crianças em acolhimento institucional experienciam o currículo em contexto de creche e jardim-de-infância, considerando as variáveis processuais de Bem-Estar Emocional e I.

Os resultados apontam para diferenças significativas entre os contextos referidos. De destacar que as diversas intervenções realizadas com as crianças foram progressivamente dando evidências de níveis mais elevados de bem-estar emocional e I, nomeadamente ao nível da concentração, da persistência, da precisão, do rigor nas actividades, no envolvimento em tarefas mais complexas e criativas, na satisfação que evidenciaram no decorrer das actividades…

[Palavras-chave] inclusão; acolhimento institucional; abordagem experiencial; dificuldades emocionais; Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

1. Atitudes dos educadores de infância face às crianças em dificuldades emocionais

A criança definida como pessoa é também o outro, investido pelo afecto porque é sujeito e objecto de reconhecimento. É, pois, na relação com estes outros que a criança vai construindo conhecimento, recolhendo informações sobre si própria e compreendendo-se nesta relação recíproca de olhares. Olhares múltiplos, diferentes de pessoa para pessoa e que, por vezes, geram imagens distorcidas e rotuladas das crianças. "Os olhares dos outros com vista para os olhos da criança" (Sá, 1995), que formam um sentido de si e das relações que a criança tem com o mundo que a rodeia. Estes olhares que funcionam como espelho e que constroem a identidade da criança e que lhe permitem a construção interpessoal. O que acontece muitas vezes nos percursos das crianças e jovens que são objecto de medidas de acolhimento institucional, é a falta ou perda de um *espelho organizado*, destes *olhares organizados*.

Vários estudos dizem-nos que o desenvolvimento das crianças é um processo complexo, e que os múltiplos contextos em que as crianças são criadas constituem um alimento de que necessitam para crescer e se desenvolver em toda a sua plenitude. Desta forma, torna-se urgente que os profissionais de educação desenvolvam nas crianças competências emocionais que contribuam para um melhor bem-estar emocional e social.

Apesar de sabermos que a educação (afectiva, social…) tem evoluído ao longo dos anos, não nos podemos esquecer que os conflitos emocionais podem diminuir gradualmente com um adequado manuseamento de estratégias afectivas que promovam na criança capacidades sociais, a valorização de si mesma e a resolução de problemas, não só no meio familiar, como também no meio escolar. Por isso, é necessário que os educadores e os professores tenham um investimento acrescido na sua preparação, contribuam para o bem-estar emocional das crianças e criem um ambiente estimulador das capacidades e potencialidades do ser humano (Gil e Diniz, 2006).

É, pois, importante existirem respostas e acções educativas que tenham em conta o mundo emocional como referência de intervenção e prevenir possíveis conflitos emocionais, ou seja, educar a afectividade (base do desenvolvimento da acção humana) implicará proporcionar uma prática educativa que ofereça à criança uma educação para a resolução de conflitos, que fomente sentimentos de competência e uma segurança interior como meio de enfrentar os desafios. Educar a afectividade implica não só proporcionar à prática educativa valores, atitudes e hábitos que possibilitam a melhoria do desenvolvimento psíquico, mas também desenvolver sentimentos de competência e respeito por si mesmo. Na verdade, torna-se vital que as crianças sejam alvo de uma educação ao nível sócio-emocional, que fomente quer o reconhecimento das

suas próprias emoções e dos outros, quer a expressão das mesmas, assim como as relações interpessoais. Assim, é importante oferecer "(…) respuestas y acciones educativas que puedan inhibir conductas desadaptadas, hasta ahora poco analizadas y en progresivo aumento en los últimos años (…), es uno de los principales motivos que nos lleva a considerar el inexplorado y postergado mundo emocional como marco de referencia y de intervención para prevenir posibles conflictos emocionales, que están a la base de numerosos procesos de inadaptación escolar, personal y social" (Villar, 1999).

Os educadores de infância deparam-se frequentemente com crianças em sofrimento emocional, que necessitam de uma estratégia interventiva que favoreça a sua integração no contexto educativo. Neste sentido, o Jardim-de-Infância (JI) e a escola devem evitar o agravamento de inadaptação social e sofrimento da criança (Gil, 2005), adequando as práticas educativas no sentido de dar resposta às necessidades da criança.

De facto, o abandono afectivo faz parte do quotidiano de algumas crianças e, por isso, os profissionais da educação não podem ignorar este aspecto e a intervenção deve ser feita precocemente. Adequar as práticas às necessidades das crianças e não só a adaptação de regras iguais para todos. Segundo Morissette (1999), é preciso que o processo apele a todas as potencialidades da criança, pois as suas estruturas afectivas desenvolvem-se em paralelo com as estruturas intelectuais.
As crianças que experienciam contextos educativos de elevada qualidade desenvolvem sentimentos mais elevados de auto-estima, aspirações mais elevadas, sentimentos de segurança e de auto-eficácia, reúnem um conjunto de competências indispensáveis ao desenvolvimento do *apetite para aprender* (Portugal, 2000).

2. A abordagem experiencial em educação de infância como resposta a dificuldades emocionais

A atitude experiencial está na base de um *edifício pedagógico* que visa a atitude atenta ao vivido da criança, tendo em conta a sua experiência interna, traduzida nas variáveis processuais *bem-estar emocional* (BEE) e *implicação*. Esta abordagem pretende atender às necessidades e interesses das crianças, através da focalização do educador nas respectivas experiências e expressões (Portugal e Laevers, 2010).

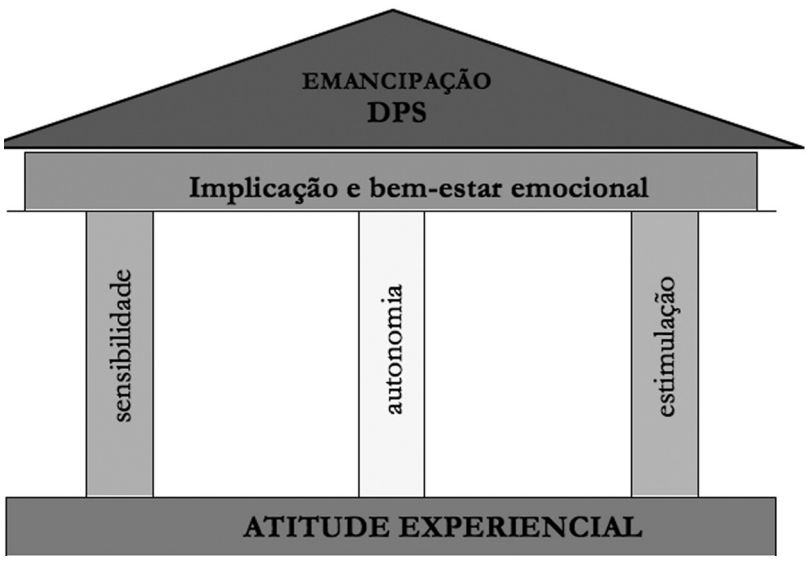
O BEE é um factor importante para o desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que a criança que o experiencia, em harmonia consigo própria e com o meio envolvente, fica liberta, disponível para a aprendizagem de nível profundo e o desenvolvimento. Assim, o contexto educativo deve proporcionar à criança BEE, de forma a optimizar o seu desenvolvimento. O BEE está intimamente ligado à implicação, podendo afirmar-se que é condição para que esta ocorra. A sua evidência incide na forma de estar e usufruir do contexto (op cit.).

A implicação pode ser definida como uma qualidade da actividade humana, que assume um factor relevante no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Se uma criança está implicada numa determinada actividade ou tarefa que tem em mãos, está concentrada nela, motivada, devota-lhe toda a sua energia e interesse, e mobiliza as competências actuais para a optimização do seu desempenho, ocorrendo aprendizagem, construção de conhecimento e saber. A implicação é um indicador da qualidade da acção educativa do educador (op cit.), pois depende da qualidade do currículo que o educador oferece, o nível de BEE e implicação que a criança evidencia.

Se a criança apresentar níveis baixos de implicação, e/ou BEE, torna-se urgente intervir desde logo, avaliando, transformando e enriquecendo a prática pedagógica. Sendo a finalidade da Educação Pré-Escolar, optimizar as potencialidades da criança a nível cognitivo, emocional, social, motor e linguístico (Laevers *et al*, 2005), ou seja, o desenvolvimento pessoal e social (DPS) e emancipação, as variáveis processuais implicação e BEE informam o educador sobre a contingência da sua intervenção educativa, no *aqui e agora*. Na figura 1, o esquema do templo estrutura estes conceitos.

A base é a atitude experiencial (do educador); entre a base, a "(…) trave mestra (BEE e implicação) e o frontão (DPS), erguem-se os três pilares da prática experiencial" (Portugal e Laevers, 2010) que traduzem a qualidade da oferta educativa: (1) *Sensibilidade* (trata-se do modo como o educador responde às

Figura 1: Esquema do Templo (Portugal e Laevers, 2010)



necessidades emocionais da criança, da interacção entre educador e criança, numa relação profunda e autêntica); (2) *Autonomia* (respeita ao modo como o educador confere liberdade à criança ao nível de escolha da actividade; escolha do processo e direcção da actividade; respeito pelo trabalho da criança, suas ideias e julgamentos perante o produto final; oportunidade para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; participação da criança no estabelecimento de regras e acordos); (3) *Estimulação* (corresponde ao modo como o educador estimula a criança; inclui o enriquecimento do meio com novos e diversificados materiais, actividades e oportunidades).

Apoiando-se na arquitectura de conceitos e práticas representados no esquema do templo, o educador cria um contexto educativo de qualidade centrado na criança, vendo o "olhar" da criança, como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), compreendendo a criança no seu quotidiano, como ser participante no contexto que lhe permite, não só o sentimento de pertença e o envolvimento ou implicação, mas também a aceitação e comunicação para explorar, construir e não desistir perante problemas, dúvidas e obstáculos.

3. O estudo desenvolvido

Neste estudo, foram utilizados instrumentos de avaliação e monitorização da qualidade:
para a creche, o Self-Evaluation Instrument for Care Settings (SICS) (Laevers et al., 2005), e para o JI, o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010).

O uso do SICS apoia a introdução de mudanças significativas na prática educativa, promovendo o desenvolvimento profissional dos adultos. Com este processo, o educador aprende a reflectir sob a perspectiva da criança e a criar condições para o desenvolvimento sócio emocional e cognitivo da criança (Laevers, 2005). Este instrumento compreende três fases: (1) avaliação do BEE e implicação em creche; (2) análise das cinco dimensões contextuais determinantes da qualidade do contexto – a oferta, a organização, a livre iniciativa, o estilo do adulto e o clima de grupo; (3) estruturação de um plano por pontos de acção, com avaliação.

O SAC, desenvolvido no âmbito da abordagem experiencial, "(…) oferece ao educador uma base para a avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção, considerando- se o bem-estar, I/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadas de todo o processo" (Portugal e Laevers, 2010). Então, o SAC permite ao educador identificar e perceber atempadamente quais são as crianças em risco de desenvolvimento ou em sofrimento emocional, promovendo uma abordagem mais individualizada e assegurando que todas as crianças obtenham o que necessitam para o seu desenvolvimento. Desta forma, o ciclo de observação e reflexão inerentes ao SAC comporta três fases: (1) observação e avaliação geral do grupo de crianças (fichas1g e 1i) – tendo em conto os níveis de bem-estar emocional, I e desenvolvimento global das crianças, usando uma escala de 5 níveis (nível baixo - 1 e 2, médio – 3 e ? e alto – 4 e 5); (2) análise e reflexão sobre a observação e avaliação geral (fichas 2g e 2i) e (3) definição de objectivos e iniciativas para o grupo em geral e para algumas crianças em particular (fichas 3g e 3i).

No final do processo de implementação dos planos de acção, foi feita a análise dos dados (do processo vivido) e procedeu-se a nova avaliação dos níveis de BEE e I nas crianças.

3.1. População (envolvida no estudo) e contexto

A amostra foi constituída por quatro crianças, com idades compreendidas entre 3 e 6 anos, que se encontram em acolhimento institucional e que frequentam a creche e JI da sua área de residência, na sala dos 2 anos e na sala dos 5 anos. Participaram do estudo quatro crianças (três do sexo masculino e uma do sexo feminino).

3.2. Alguns dados disponíveis

A recolha dos dados processou-se de Novembro de 2010 a Março de 2011, a partir dos quais se analisou os dados

Tabela 1: Níveis de BEE e implicação nas actividades disponíveis na creche, nas crianças C1 e C2, no 1º e 2º momentos de observação.

Actividades	Criança C1				Criança C2			
	1.º momento		2.º momento		1.º momento		2.º momento	
	BEE	I	BEE	I	BEE	I	BEE	I
Jogo (associação de imagens)	4	4	4	4	-	-	-	-
Casinha	2	2	4	4	3	3,5	2	3
Acolhimento	4	4	4	4	3	3,5	4	4
Desenho	4	4	4	4	2	3	4	4
Visualização de imagens pc	3	3	4	3	-	-	-	-
Brincar livre	3	3	3	3	4	4	2	3
"Aula" de música	4	3	3	3	3	2	3	3
Interacção com fantoche	3	2	4	4	-	-	-	-
Caixa das emoções e histórias	4	4	4	4	4	4	4	4
Colagem	4	4	4	4	4	4	4	4
Jogo para registo	3	3	3	3	3	3	4	4
Pintura	-	-	-	-	4	4	3	3
Canções	-	-	-	-	3	3	3	3
Momento do conto	-	-	-	-	4	4	2	3
Visualização imagens emoções	-	-	-	-	4	4	4	4

que a seguir apresentamos. A tabela 1 diz respeito às actividades disponíveis na *creche*, referente às crianças C1 e C2, em dois momentos de observação, no início e no fim do período de recolha de dados.

Os resultados mostram que, ao longo da diversidade de actividades disponíveis, a criança C1 manteve níveis altos de BEE e I no jogo (associação de imagens), no acolhimento, no desenho, na caixa das emoções e histórias, e na colagem. De salientar também que, entre os dois momentos, a criança manteve níveis médios de BEE e implicação no brincar livre e no jogo para registo. Os dados mostram ainda que a criança aumentou os níveis de BEE e implicação na casinha e na interacção com fantoches, do primeiro para o segundo momento de observação. Na visualização de imagens no computador, aumentou o nível de BEE e manteve o nível de I. Na "aula" de música, os níveis de BEE diminuíram e a implicação manteve-se. Em suma, podemos afirmar que a criança C1 apresenta uma melhoria significativa relativamente aos níveis de BEE e I, passando estes, num segundo momento, para níveis médios e altos.

A criança C2, ao longo da vivência em contexto de creche, manteve níveis altos de BEE e I nas actividades: na caixa das emoções e histórias, na colagem e na visualização de imagens das emoções. De salientar que a criança manteve níveis médios de BEE e I nas canções. Os dados referem que existe um aumento dos níveis de BEE e I no acolhimento, no jogo para registo e no desenho, o que corresponde a um aumento significativo. Pode afirmar-se também que os níveis de BEE e I diminuíram na casinha e no brincar livre, no momento do conto e na pintura. Relativamente à "aula" de música, o BEE manteve-se e a I aumentou. Portanto, de acordo com os dados apresentados anteriormente, podemos afirmar que a criança C2 apresenta algumas melhorias nos níveis de BEE e implicação; no entanto, diminuiu estes níveis em algumas actividades, especialmente no que concerne ao BEE.

Para cada actividade que as crianças C1 e C2 vivenciaram no contexto creche, procedeu-se ao preenchimento de uma tabela, organizando os dados sobre BEE e implicação que apresentamos nas figuras 2 e 3 em dois momentos de observação, segundo o tipo e forma de organização das actividades: actividade individual, pequeno grupo, grande grupo, livre, dirigida, opcional e obrigatória.

Conforme se pode perceber através da representação da figura 2, C1 evidenciou aumento dos níveis de BEE e I nas actividades opcionais, dirigidas, livres, de pequeno grupo e individuais, do primeiro para o segundo momento de observação. Este aumento terá ficado a dever-se às diversas intervenções que foram realizadas, e ao facto da criança estar em processo de adopção, recebendo visitas da família adoptiva e evidenciando claros sinais de BEE quando voltava, cheia de alegria, dizendo que tinha estado com os pais e demonstrando que estava a experienciar uma relação emocionalmente nutriente.

Relativamente às actividades de grande grupo, a criança manteve o nível de I mas diminuiu o nível de bem-estar emocional. No entanto, diminuiu os níveis de BEE e I nas actividades obrigatórias.

Analisando o gráfico da figura 3, podemos concluir que, do primeiro para o segundo momento de observação, C2 aumentou os níveis de BEE e implicação em actividades obrigatórias, dirigidas, livres, e individuais. A criança aumentava o BEE e implicação em actividades em que o adulto estivesse presente, evidenciando sentir-se mais protegida quando em actividades individuais, com o suporte do adulto. No entanto, os níveis de BEE e implicação diminuíram do primeiro para o segundo momento de observação, relativamente às actividades opcionais, de grande grupo e de pequeno grupo. Na nossa perspectiva, esta diminuição estaria relacionada com a ausência de C1 (por se encontrar em fase de integração com a família adoptiva). Efectivamente, C2 via C1 como uma figura de referência, com quem estabelecia uma ligação afectiva muito forte; nos dias em que C1 não se encontrava presente, C2 diminuía os níveis de BEE e implicação. Portanto, a criança procurava frequentemente o contacto do adulto, aumentando os seus níveis de implicação quando tinha o seu apoio directo. A criança, segundo Cicchetti et al (1995) e Figueiredo (1998) liga-se a "(…) um modelo representacional das figuras de vinculação como estando disponíveis para a interacção e susceptíveis de proporcionar ajuda e bem-estar e um modelo de si própria (…) em que o indivíduo se sente potencialmente capaz de ser amado" (in Benavente *et al*, 2009).

Quando se trata de promover a

Figura 2: Análise dos níveis de BEE e implicação da criança C1, segundo o tipo e forma de organização das actividades, nos dois momentos de observação.

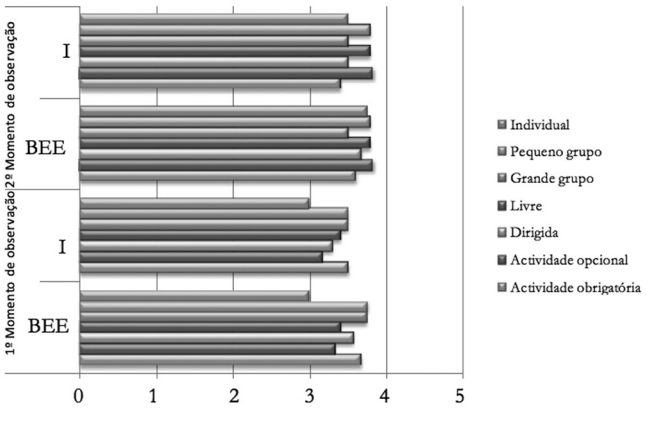
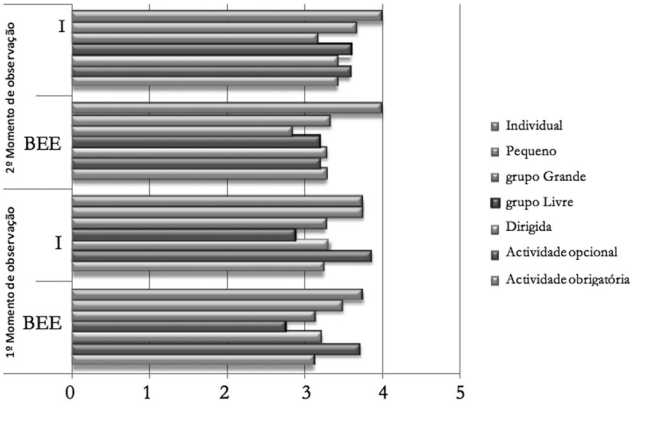


Figura 3: Análise dos níveis de BEE e implicação da criança C2, segundo o tipo e forma de organização das actividades, nos dois momentos de observação.



aprendizagem e desenvolvimento harmonioso de crianças em acolhimento institucional, há que reconhecer as múltiplas *perdas emocionais profundas* (Rebelo, 2007) que a criança terá sofrido, conhecer o tamanho do seu sofrimento, procurando ver a sua perspectiva e diminuindo as dificuldades em lidar com ele – oferecendo um suporte contingente com as suas necessidades emocionais.

A figura 4 apresenta os níveis de BEE e implicação das crianças C1 e C2 em dois momentos de observação. A análise deste gráfico mostra que, no primeiro momento, C1 apresenta um nível médio de 3,45 de BEE e 3,27 de implicação. Mostra ainda que, no segundo momento, estes níveis aumentaram: 3,73 em BEE e 3,64 em implicação.

Relativamente à criança C2, no primeiro momento apresenta um nível médio de 3,42 de BEE e 3,50 de implicação. No segundo, apresenta 3,25 em BEE e 3,50 em implicação. Assim, podemos concluir que o nível de BEE diminuiu e o nível de implicação manteve-se (evocamos a explicação anteriormente proposta, que remete para a grande cumplicidade que existia entre C1 e C2, e para o facto de C1 estar a faltar muitas vezes à creche, aquando da segunda observação, por se encontrar em fase preparatória do processo de adopção).

Pode afirmar-se que o contexto educativo sofreu algumas evoluções, possibilitando que as crianças aumentassem os seus níveis de BEE e implicação, mas precisa de melhorias significativas para atender às necessidades das crianças, especialmente de C2 no que concerne ao seu BEE e implicação.

A tabela 2 apresenta os níveis de BEE e implicação evidenciados por C3 e C4, nas actividades disponíveis no JI, em dois momentos de observação, no início e no fim do processo de recolha de dados.

A análise destes dados mostra que a criança C3 apresenta níveis altos de BEE e implicação nas actividades de desenho de opinião da "aula" de educação física, de desenho "como me sinto hoje" e na tabela "como me sinto hoje". No entanto, manteve níveis médios de BEE e implicação nas actividades: brincar livre, desenho e

Figura 4: Níveis de BEE e I das crianças C1 e C2 nos dois momentos de observação.

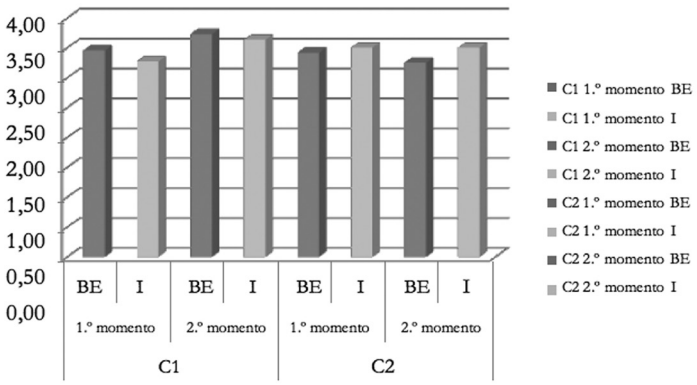


Tabela 2: BEE e implicação de C3 e C4 nas actividades disponíveis no JI no 1º e 2º momentos de observação.

Actividades	Criança C3				Criança C4			
	1.º momento		2.º momento		1.º momento		2.º momento	
	BEE	I	BEE	I	BEE	I	BEE	I
"Aula" de música	2,5	2,5	3	3	3,5	4	4	4
Brincar livre	3	3	3	3	3	3	3	3
Desenho	2	3	3	3	3	4	4	4
Momento do conto	2,8	2,6	2,6	2,6	3,75	3,75	3,75	4
Descrever o fim-de-semana[1]	2,5	3	4	4	3,5	4	4	4
Acolhimento	3	2	3	3	3	2,5	3,5	4
Desenho e recorte	3	3	3	3	-	-	-	-
Caixa das emoções e histórias	3	4	3	3	4	4	4	4
"Aula" de educação física	3	4	3	4	4	4	4	4
Diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos	3	3	4	4	4	4	4	4
Desenho opinião "aula" de educação física	4	4	4	4	4	4	4	4
Jogos (associação de imagens)	3	3	3	4	-	-	-	-
Desenho "como me sinto hoje"	4	4	4	4	4	4	4	4
Tabela "como me sinto hoje"[2]	4	4	4	4	4	4	4	4
Jogo para registo	3	4	4	4	4	4	4	4
Jogo no espaço exterior	2	3	3	4	-	-	-	-
Moldar	3	4	4	4	-	-	-	-
Jogos (encaixe e seriação)	3	3	3	3	3	4	4	4
Diálogo	2	3	3	3	-	-	-	-
Construção e exploração de uma história	-	-	-	-	4	4	4	4

1 - As crianças estão a brincar quando a educadora ou auxiliar perguntam à criança o que fez no fim-de-semana. Deste modo, chamam a criança individualmente.
2 - Tabela de duas entradas em que é pedido à criança que associe o seu sentimento à imagem através de uma interposta personagem (um coelho) de forma a exteriorizar o seu sentir.

recorte e jogos (encaixe e seriação). Já no acolhimento e nos jogos (associação de imagens), manteve o BEE e aumentou a implicação. Quanto à "aula" de educação física, manteve o nível médio de BEE e nível alto na implicação. Do presente estudo, salientamos também que os níveis de BEE aumentaram e os níveis de implicação mantiveram-se nas actividades de moldar, no jogo para registo, no desenho e no diálogo. Podemos afirmar ainda que os níveis de BEE e implicação aumentaram nas actividades: descrever o fim- de-semana, no diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos, no jogo no espaço exterior e na "aula" de música. De salientar que os níveis de BEE diminuíram no momento do conto (pequena diminuição de BEE); houve diminuição de implicação na actividade caixa das emoções e histórias. Assim, podemos afirmar que a criança C3 apresenta um aumento significativo dos níveis de BEE e implicação do primeiro momento para o segundo momento de observação, atingindo um nível médio.

Relativamente a C4, no que concerne aos dados anteriormente mencionados, podemos afirmar que a criança manteve níveis altos de BEE e I nas actividades: caixa das emoções e histórias, "aula" de educação física, desenho da "aula" de educação física, desenho opinião "aula" de educação física, diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos, desenho "como me sinto hoje", tabela "como me sinto hoje", jogo para registo e construção e exploração de uma história. Para além disto podemos observar que a criança manteve níveis médios de BEE e implicação no brincar livre. Regista-se aumento de BEE e implicação no acolhimento. Na actividade do momento do conto, o BEE manteve-se e aumentou a implicação. Podemos ainda afirmar que houve actividades em que os níveis de BEE aumentaram e os níveis de implicação se mantiveram, tais como na "aula" de música, no descrever do fim-de-semana, nos jogos (encaixe e seriação) e desenho. Portanto, de acordo com os dados apresentados anteriormente podemos afirmar que C4 apresenta melhorias nos níveis de BEE e implicação, dados estes que no segundo momento atingem uma maior percentagem de nível alto.

Para cada actividade que as crianças vivenciaram no contexto de JI, procedeu-se ao preenchimento de uma tabela organizando os dados de BEE e implicação, que a seguir apresentamos.

Os gráficos das figuras 5 e 6 dizem respeito à análise dos níveis de BEE e implicação das crianças C3 e C4 em dois momentos de observação, segundo o tipo e forma de organização das actividades: actividade individual, pequeno grupo, grande grupo, livre, dirigida, opcional e obrigatória.

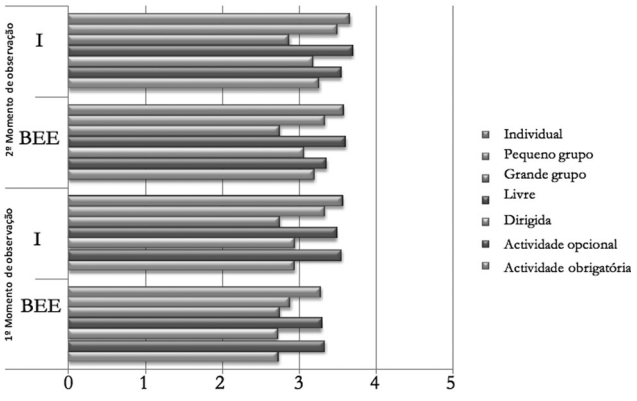
Conforme se pode observar através da representação da figura 5, C3, entre o primeiro e o segundo momento de observação, aumentou os níveis de BEE e implicação nas actividades obrigatórias, dirigidas, livres, de pequeno grupo e grande grupo. Nas actividades individuais, os níveis de BEE mantiveram-se e a implicação diminuiu. Contudo, diminuiu os níveis de BEE e implicação nas actividades opcionais.

C3 evidenciava alguma dependência emocional em relação ao adulto e em relação a C4. Quando esta começou a receber visitas da família e a dizer que ia ser adoptada, verificava-se que a criança ficava triste e sentia saudades, chegando a dizer "C3 tem um pai e uma mãe. Eu também tenho. Ele vai para casa deles mas eu não vou para casa do pai e da mãe! Vou ter saudades!" (C3 recebia visitas da família mas esta era muito ausente). A criança chegou a referir "A mãe veio ver-me mas o pai ficou no carro!". Manifestava desejo de voltar para casa da família biológica. O contexto JI, as relações na instituição, as relações positivas, seguras e de afecto, a possibilidade de sucesso nas actividades, o relacionamento com os outros, parecem, neste caso, poder proporcionar a protecção necessária e oportunidades para que a criança desenvolva a confiança, a possibilidade de elaborar vivências e reconstruir um futuro com relações saudáveis.

A presença do adulto também é muito importante para acompanhar e dar suporte às crianças no decorrer das suas interacções. As crianças sentem-se mais confiantes com a presença de um adulto, e em muitas actividades este acompanhamento levou a níveis mais elevados de BEE e implicação. Esta presença do adulto (educador, auxiliar e investigador) foi importante na medida em que ajudou a criança nas suas brincadeiras, no trabalhar de conteúdos, a resolver pequenos conflitos entre as crianças, a cuidar da organização do espaço e dos brinquedos, no sistematizar regras de comportamento…

Através da figura 6, podemos verificar que a criança C4, do primeiro para o segundo momento de observação,

Figura 5: Análise dos níveis de BEE e implicação da criança C3, segundo o tipo e forma de organização das actividades, nos dois momentos de observação.



aumentou os níveis de BEE e I nas actividades obrigatórias, opcionais, dirigidas, de grande grupo e de pequeno grupo. Relativamente às individuais, a criança diminuiu o nível de I mas conseguiu aumentar o nível de bem-estar emocional. Quanto às actividades livres, a criança aumentou o BEE mas manteve a I.

Este aumento estará relacionado com o facto de a criança estar em processo de integração com a família adoptiva. A criança evidencia sentir-se mais apoiada com as visitas da família e com as idas da família ao JI. De facto, a criança estabeleceu uma ligação afectiva forte com esta família, evidenciando existirem já laços fortes entre ambas. Esta família apoiou a criança e influenciou o seu desempenho no JI. Podemos afirmar que a família tem um papel muito importante no desempenho da criança, que manifestou diversas vezes o desejo de ir embora (desejo de ser adoptada), de ter uma família, dizendo "quando eu for adoptada, vou ter uma mãe cabeleireira e um pai que trabalha no INEM. Gosto de estar em casa deles, não sei porque é que me trouxeram outra vez!".

A figura 7 apresenta os níveis de BEE e implicação das crianças C3 e C4 em dois momentos de observação, no início e no final do período de recolha de dados. Analisando os dados obtidos neste gráfico, podemos concluir que, no primeiro momento, C3 apresenta um nível de 2,94 de BEE e 3,27 de implicação. Estes níveis aumentaram no segundo momento, apresentando a criança 3,35 de BEE e 3,51 de implicação.

Relativamente à criança C4, no primeiro momento apresenta um nível médio de 3,65 de BEE e 3,82 de implicação. Assim, podemos concluir que estes níveis aumentaram no segundo momento, uma vez que a criança apresenta 3,88 de BEE e 3,93 de implicação.

Pode afirmar-se que, em geral, o contexto educativo sofreu uma evolução enriquecedora, possibilitando que as crianças aumentassem os seus níveis de BEE e implicação, visível através da conquista de concentração e energia, persistência, envolvimento em actividades e tarefas mais complexas e criativas, satisfação nas actividades, abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e auto-estima, tranquilidade, ligação consigo própria…

4. Referências bibliográficas

Gil, G. e Diniz, J. Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: um estudo exploratório com crianças em situação de risco. ANÁLISE PSICOLÓGICA, nº2, 2006, pp. 217-234.

Gil, G. As atitudes dos educadores de infância face à integração das crianças em situação de risco. INNOVACIÓN EDUCATIVA, n.º15, 2005, pp. 91-108.

Laevers, F. et al. (2005*)*. Sics (Zico). Well-Being and Involvement in Care a Process- Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings. Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.

Morissette, D. e Gingras, M. (1999). Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar. Lisboa: Edições Asa.

Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. ANÁLISE PSICOLÓGICA, n.º1 (XXII), 2004, pp. 81-93.

Pascal, C. e Bertram, T (1999). Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. Qualidade em educação de infância. IN TOQUES FORMATIVOS, ESEB, n.º4, 2000, Maio, p. 6.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora.

Rebelo, J.E. (2007). Desatar o nó do luto. Lisboa: Casa das Letras (3ª edição).

Sá, Eduardo (1995). Psicologia dos Pais e do Brincar. Lisboa: Fim de Século.

Villar, B. Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, n.º 180, 1999, p. 521-533.

Figura 6: Análise dos níveis de BEE e implicação da criança C4, segundo o tipo e forma de organização das actividades, nos dois momentos de observação.

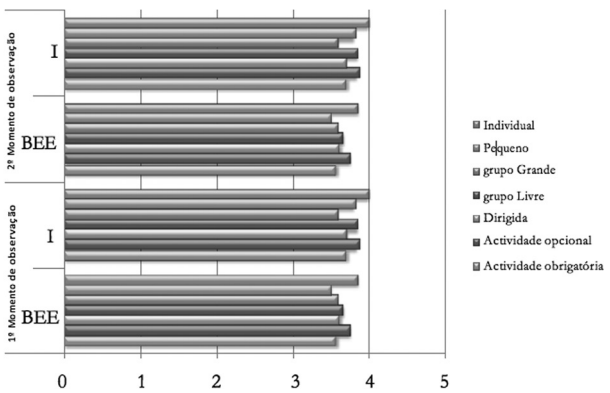
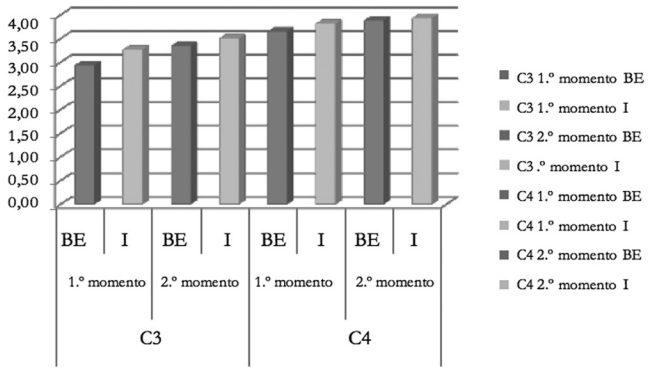


Figura 7: Níveis médios de BEE e I em C3 e C4, nos dois momentos de observação.



[280]

INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR:DOS PROBLEMAS EMOCIONAIS AOS PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS EM ADOLESCENTES

Lisete M. Mónico[1] e Eliana G. Jordão[2]

[1] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra/IPCDVS (Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social), Coimbra

[2] Instituto Superior Miguel Torga

[Resumo] Os problemas emocionais e do comportamento associados à indisciplina em contexto escolar atingem escolas e seus intervenientes. Os principais objectivos deste estudo empírico consistem em identificar problemas emocionais e do comportamento de adolescentes em contexto escolar, avaliar factores relacionados com esses problemas e analisar a influência de um conjunto de variáveis sociais, relacionais, comportamentais e demográficas nos problemas de indisciplina.

Adoptou-se como metodologia um estudo transversal não experimental, em que participaram 223 alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, seleccionados através da técnica de amostragem de conveniência, tendo preenchido o Inventário de problemas de comportamento para adolescentes, YSR 11-18 anos, de Achenbach (2001). Após os estudos de fidedignidade e validação de constructo, apurámos seis factores: Anti-social (F1), Ansiedade/Depressão (F2), Problemas de pensamento/Esquizóide (F3), Queixas Somáticas (F4) Problemas de Atenção (F5) e Comportamentos Desadaptados (F6).

Os resultados demonstram que, em termos gerais, os alunos identificam-se muito pouco nos enunciados dos itens do Inventário de problemas de comportamento. O factor com a pontuação mais elevada corresponde aos Problemas de Atenção. Este factor, conjuntamente com o anti-social, são mais elevados no sexo masculino, ao passo que o sexo feminino

1. Introdução

Ao começar a vida escolar, a criança vai iniciar um longo processo de socialização, deparando-se com uma organização que lhe é desconhecida e com um conjunto de regras que terão de ser interiorizadas e cumpridas a fim de possibilitar uma relação de convivência. Assim, o aluno tem de aprender as novas regras e ter um comportamento adequado em diversas situações. Contudo, nem todos os alunos que passam pela escola se comportam de acordo com as normas estabelecidas, sendo o seu comportamento considerado indisciplinado.

Os problemas emocionais e comportamentais são muito frequentes nesta população, tendem a aumentar com a idade e encontram-se associados a outros problemas, do tipo anti-social (Marcelli & Branconnier, 2005a, 2005b). Os problemas emocionais passam pela ansiedade, isolamento, problemas de humor, entre outros, que afectam o seu funcionamento no dia-a-dia. Estes problemas apresentam uma grande estabilidade ao longo da adolescência. Muitos surgem associados a outros problemas de adaptação do indivíduo afectando profundamente a vida escolar, o relacionamento com os outros e comprometendo o seu desenvolvimento futuro (Monteiro & Fonseca, 1998; Simões & Formosinho, 2005).

A indisciplina é um problema que em muito contribui para a crescente imagem negativa da esc ola e incomoda pais e professores dos mais variados graus de ensino, independentemente das características do meio social em que as escolas estejam implantadas. Representa um dos principais fenómenos que geram dificuldades no contexto escolar. As queixas são as mesmas: os alunos não têm regras e não sabem, ou não querem comportar-se dentro das normas, estando assim desmotivados para a aprendizagem. Diagnosticam-se as mais variadas causas: os alunos não têm bons modelos de educação, não têm hábitos de trabalho, os currículos estão desajustados em relação aos interesses deste, o ensino deixou de ser exigente e foi retirado poder aos professores. Por isso, também se tentam várias soluções: em relação aos alunos a escola deve ter um regime mais autoritário, devem existir currículos alternativos e mais profissionalizantes. A verdade é que a indisciplina é um fenómeno complexo, que não só se manifesta através dos mais diversos modos e graus de intensidade, como tem por detrás múltiplos factores de ordem social, familiar, pessoal e escolar (Amado, 2000).

2. Objectivos de investigação

A presente investigação procura responder aos seguintes objectivos:

- Proceder aos estudo de fidedignidade

apresenta resultados superiores ao nível da Ansiedade/Depressão e das Queixas Somáticas. No que se refere à influência da idade nos factores de indisciplina, os resultados sugerem que, ao nível do comportamento anti-social, são os mais velhos que se sobrepõem aos adolescentes mais novos.

e validade do Inventário de Problemas de Comportamento

- Determinar a prevalência dos problemas emocionais e do comportamento em adolescentes dos 11 aos 18 anos de idade que frequentam o 2º ciclo e o 3º ciclo do ensino básico no distrito de Coimbra.
- Identificar o tipo de problemas emocionais e do comportamento destes adolescentes.
- Determinar em que medida alguns factores sócio-demográficos e escolares estão relacionados com os seus problemas emocionais e do comportamento.

3. Materiais e métodos

3.1. Participantes

A amostra é constituída por adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos que frequentam o 2º ciclo e o 3º ciclo do ensino básico, num estabelecimento de ensino privado com financiamento público pertencente ao distrito de Coimbra. A amostra totaliza 223 alunos, sendo 119 (53.4%) do sexo masculino e 104 (46.6%) do sexo feminino. A idade em ambos os sexos situa-se entre os 11 e os 17 anos, sendo a média (M) de 13.10 e o desvio-padrão (DP) de 1.45.

3.2. Instrumento

Recorremos ao Inventário de Problemas de Comportamento para crianças e adolescentes adolescentes (YSR - Youth Self Report 11-18 anos de T. M. Achenbach, (1991)**.** O inventário é constituído por 112 itens que referem características de rapazes e raparigas, relacionadas com problemas comportamentais e emocionais de adolescentes em contexto escolar.

3.3. Tratamento dos dados

A análise foi efectuada com o programa Statistical Package for the Social Sciences, versão 18 (SPSS 18). De acordo com o procedimento adoptado por Achenbach (1991) contabilizaram-se apenas itens do questionário relacionados com comportamentos problemáticos, não incluindo itens relativos a comportamentos socialmente desejáveis. Assim, excluímos os itens de comportamentos desejáveis, bem como os itens referentes às questões abertas, para a mensuração dos comportamentos problemáticos.

3.4. Avaliação das qualidades psicométricas

3.4.1. Fiabilidade

A fiabilidade do *Inventário de problemas de comportamento* foi obtida mediante a análise da consistência interna. Recorremos ao cálculo do coeficiente alpha de Cronbach para a totalidade dos itens do inventário. O resultado da primeira análise conduziu a um valor bastante desejável: α de Cronbach =.934. Nenhum dos itens baixou a consistência interna do todo.

3.4.2. Análise em componentes principais

Procurando reproduzir a estrutura factorial obtida por Fonseca e Monteiro (1999), procedemos a uma análise factorial de componentes principais (ACP, Principal Component Analysis) com rotação VARIMAX. Certificámo-nos que cumpríamos os requisitos necessários a uma interpretação fiável da ACP: a matriz de intercorrelações difere da matriz de identidade [o teste de Bartlett indica um 2 (4950) =10107.68, $p < .001$] e a amostragem revela-se adequada, já que o valor obtido para a medida de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) é superior a .70 (obtemos um valor de KMO = .734).

Optámos por uma solução forçada a 6 factores, dado ser esta a estrutura factorial com maior significado e que reproduz a estrutura original do questionário. A estrutura é responsável por 31.19% da variabilidade total, explicando o primeiro factor 15.04% da variabilidade total, o segundo 4.66%, o terceiro 3.50%, o quarto 2.89%, o quinto 2.70% e, por último, o sexto factor 2.39%. As saturações factoriais e as comunalidades de cada um dos factores considerados são expostas no Quadro 1, 2 e 3 e encontram-se dispostas por ordem decrescente em cada factor. Todos os itens saturam o respectivo factor acima de .30. Procedemos à eliminação dos itens que não saturavam em nenhum dos factores acima deste valor.

O factor 1 agrega essencialmente os

itens pertencentes ao Factor 1 da escala de Fonseca e Monteiro (1999), pelo que mantivemos a designação de *Anti-Social*. O Factor 2 é saturado por uma constelação de itens pertencentes quase em exclusivo ao factor *Ansiedade/ depressão* da escala original, pelo que mantivemos essa designação. Já o Factor 3 engloba os itens avaliadores de Problemas de *Pensamento/Esquizóide*. O Factor 4 é saturado pelos itens referentes às Queixas Somáticas e o Factor 5 pelos P*roblemas de Atenção*. Por último, o Factor 6 apresenta uma constelação de itens distinta da escala original, agrupando um conjunto de itens referentes a *Comportamentos Desadaptados*, pelo que optámos por esta designação. É com base neste agrupamento dos itens nestes 6 factores que apresentaremos os resultados da presente investigação.

Quadro 1 – Inventário de problemas de comportamento: correlação dos itens com os factores e comunalidades (h^2) para a solução com seis factores (F1 a F6; rotação VARIMAX)

Itens do Inventário de problemas de comportamento	F1	F2	F3	F4	F5	F6	h2
57 Agrido fisicamente outras pessoas	0,681	0,011	0,073	0,048	-0,041	0,067	0,478
23 Sou desobediente na escola	0,663	-0,045	0,303	-0,075	0,152	0,030	0,564
28 Quebro as regras em casa, na escola ou noutros locais	0,628	0,147	0,262	0,018	0,041	-0,025	0,487
97 Ameaço magoar/ ferir pessoas	0,599	0,017	0,136	0,042	0,038	0,098	0,390
37 Meto-me em muitas lutas/ brigas	0,569	-0,076	0,121	0,217	0,098	0,096	0,410
21 Destruo coisas da minha família ou de colegas	0,547	0,134	0,002	-0,058	0,109	0,115	0,346
96 Penso demasiado em sexo	0,526	-0,010	0,080	-0,050	0,249	0,243	0,406
41 Ajo sem pensar sou impulsivo	0,503	0,081	0,232	0,301	0,243	-0,147	0,484
67 Fujo de casa	0,481	0,132	0,189	0,036	-0,203	0,098	0,337
22 Desobedeço aos meus pais	0,469	0,238	0,089	0,245	0,028	-0,095	0,355
16 Sou mau para as outras pessoas	0,465	0,160	0,052	0,010	0,277	-0,217	0,369
36 Magoo-me muito em acidentes	0,455	0,017	0,026	0,203	0,039	0,282	0,330
90 Digo palavrões ou linguagem obscena	0,442	0,116	0,344	0,105	0,194	0,036	0,377
20 Destruo as minhas próprias coisas	0,440	0,240	0,095	0,248	-0,163	0,109	0,360
101 Falto às aulas ou à escola	0,407	0,033	0,066	-0,048	0,050	0,116	0,189
39 Ando com rapazes ou raparigas que se metem em s arilhos	0,392	0,000	0,158	0,196	0,049	0,071	0,224
61 O meu trabalho escolar é fraco	0,385	0,190	0,088	0,156	-0,096	-0,185	0,259
25 Não me dou bem com os outros adolescentes	0,370	0,293	0,135	-0,005	-0,216	-0,178	0,320
30 Tenho medo de ir para a escola	0,363	0,146	0,003	0,251	0,033	-0,075	0,223
18 Magoo-me de propósito ou já tentei matar-me	0,349	0,288	0,203	0,283	-0,336	0,259	0,506
10 Não sou capaz de ficar sentado (a) sossegado(a) ou quieto(a)	0,342	0,046	0,195	0,032	0,209	-0,192	0,238
104 Falo mais alto que a maior parte dos rapazes ou raparigas	0,338	0,050	0,166	0,172	0,221	0,216	0,270
3 Discuto muito	0,310	0,309	0,273	0,083	0,187	-0,095	0,317
40 Ouço sons ou vozes que não existem*	0,300	0,229	0,155	0,146	-0,159	0,297	0,304
55 Tenho peso a mais*	0,290	0,240	-0,013	0,202	-0,120	0,221	0,246
76 Durmo menos que a maior parte dos rapazes ou raparigas*	0,274	0,073	0,235	0,072	-0,067	0,046	0,147
66 Repito várias vezes e com insistência as mesmas acções ou gestos tenho compulsões*	0,259	0,228	0,005	-0,026	0,128	-0,036	0,137
33 Sinto que ninguém gosta de mim	0,177	0,590	-0,006	0,247	-0,066	-0,017	0,445
71 Fico facilmente embaraçado(a) ou pouco à vontade	-0,003	0,580	0,167	0,103	0,164	0,112	0,414
35 Sinto-me sem valor ou inferior aos outros	0,264	0,575	0,088	0,223	-0,062	-0,043	0,463
27 Tenho ciúmes dos outros ou sou invejoso(a)	0,126	0,537	-0,063	-0,061	0,294	-0,039	0,400
48 Os outros rapazes ou raparigas não gostam de mim	0,267	0,529	0,040	-0,048	-0,168	0,064	0,388
12 Sinto-me só	0,159	0,515	0,233	0,159	-0,146	-0,108	0,403
103 Sou infeliz triste ou deprimido	0,134	0,513	0,127	0,308	-0,245	0,079	0,458
75 Sou envergonhado(a) ou tímido(a)	-0,217	0,512	0,117	0,023	-0,117	0,104	0,348
14 Choro muito	-0,012	0,507	0,018	0,110	-0,016	0,276	0,346
52 Sinto-me demasiado culpado	0,219	0,460	0,048	0,219	0,142	-0,050	0,333
89 Sou desconfiado(a)	0,078	0,447	0,328	0,086	0,169	0,079	0,356
50 Sou demasiado medroso (a) ou ansioso(a)	0,016	0,429	0,140	-0,089	0,160	0,108	0,249
112 Preocupo-me muito	-0,195	0,425	0,060	0,229	0,070	0,167	0,307
38 Fazem pouco de mim frequentemente	0,402	0,421	0,025	-0,049	-0,058	0,072	0,351
102 Não tenho muita energia	0,075	0,403	0,017	0,235	-0,149	0,140	0,265
13 Sinto-me confuso(a) desorientado(a) ou como se estivesse num nevoeiro	0,202	0,372	0,343	0,015	-0,127	0,010	0,314
31 Tenho medo de pensar ou fazer alguma coisa de mal	-0,098	0,361	-0,064	0,184	0,112	-0,041	0,192
42 Gosto de estar mais sozinho(a)do que acompanhado(a)	0,149	0,350	0,029	0,246	-0,248	-0,093	0,276
54 Sinto-me excessivamente cansado(a)	0,179	0,332	-0,030	0,294	0,192	0,041	0,268
34 Sinto que os outros andam atrás de mim para me apanharem sinto-me perseguido	0,259	0,302	-0,071	0,151	-0,025	0,050	0,189

***** item eliminado

Legenda: F1: Anti-Social; F2: Ansiedade/Depressão; F3: Problemas de pensamento/Esquizóide; F4: Queixas Somáticas; F5: Problemas de Atenção; F6: Comportamentos Desadaptados.

4. Resultados

4.1. Caracterização dos problemas de comportamento e factores constituintes

Na Figura 1 representam-se graficamente as pontuações médias do Inventário de problemas de comportamento (escala global) e factores constituintes. Salientam-se em geral as baixas pontuações. As mais elevadas prendem-se com os Problemas de Atenção (Factor 5; M = 0.88) e as mais reduzidas situam- se ao nível das Queixas Somáticas (Factor 4; M = 0.30).

4.2. Influência das variáveis sexo e idade nos problemas de comportamento

Tomamos como tarefa analisar a influência que o sexo dos participantes detém ao nível dos problemas de comportamento. Procedemos a uma análise multivariada da variância (MANOVA, procedimento *General Linear Model*), cujos resultados se indicam no Quadro 4. A análise do teste multivariado indica que o efeito global se revela estatisticamente significativo [Λ *de Wilks* = 0.794, F (6,216) = 9.359, $p < .001$]. Por sua vez, quando consideramos os 6 factores na sua especificidade, constatamos que o sexo dos alunos se reverte em diferenças estatisticamente

Quadro 2 – Inventário de problemas de comportamento: correlação dos itens com os factores e comunalidades (h^2) para a solução com seis factores (F1 a F6; rotação VARIMAX)

Itens do Inventário de problemas de comportamento	F1	F2	F3	F4	F5	F6	h2
24 Não como tão bem como devia*	0,174	0,300	0,142	-0,118	-0,056	-0,092	0,166
17 Sonho muitas vezes acordado(a)*	0,069	0,297	0,252	0,090	0,137	0,102	0,194
65 Recuso-me a falar*	0,247	0,281	0,023	0,120	-0,070	0,147	0,181
70 Vejo coisas que mais ninguém parece ser capaz de ver*	0,092	0,278	0,148	0,101	0,069	0,240	0,180
62 Tenho fraca coordenação, sou desajeitado(a) ou desastrado(a)*	0,214	0,235	0,136	0,146	0,145	-0,064	0,166
82 Roubo coisas fora de casa	0,157	-0,115	0,723	-0,108	0,053	0,010	0,575
81 Roubo coisas em casa	0,120	-0,111	0,719	-0,194	0,023	0,028	0,583
91 Penso em matar-me	0,229	0,259	0,519	0,220	-0,287	0,156	0,544
84 Faço coisas que as outras pessoas acham estranhas	0,055	0,141	0,510	0,366	-0,014	0,034	0,418
85 Tenho pensamentos ou ideias que as outras pessoas acham estranhas	0,147	0,069	0,491	0,402	0,032	0,108	0,441
78 Sou desatento(a) ,distraio-me facilmente	0,265	0,156	0,474	0,206	0,149	-0,165	0,412
87 Tenho mudanças repentinas de disposição ou sentimentos	0,097	0,358	0,471	0,232	0,074	0,082	0,425
2 Consumo álcool sem o consentimento dos meus pais	0,047	-0,095	0,464	0,232	0,050	0,023	0,283
94 Arrelio muito os outros	0,291	0,083	0,426	-0,042	0,378	0,163	0,444
46 Tenho tiques ou movimentos nervosos nalgumas partes do corpo	0,023	0,028	0,406	0,134	0,105	0,327	0,303
1 Comporto-me de uma maneira demasiado infantil para a minha idade	0,233	0,152	0,388	0,000	0,096	-0,096	0,246
9 Não consigo afastar certas ideias do pensamento obsessões ou cismas	0,099	0,293	0,384	0,178	0,090	0,113	0,296
8 Não consigo concentrar-me, não consigo estar atento(a) durante muito tempo	0,354	0,036	0,361	0,029	0,091	-0,171	0,295
79 Tenho problemas de linguagem ou dificuldades de articulação das palavras	0,156	0,165	0,360	0,050	-0,029	0,156	0,209
45 Sou nervoso(a), irritável ou tenso(a)	0,121	0,347	0,354	0,214	0,118	0,200	0,361
5 Não há muitas coisas de que goste	0,108	-0,004	0,340	0,075	-0,026	-0,264	0,204
95 Tenho um temperamento exaltado*	0,213	0,156	0,234	0,169	0,202	0,221	0,243
11 Sou demasiado dependente dos adultos*	0,033	0,120	0,194	-0,040	0,019	-0,081	0,062
56b Tenho problemas físicos sem causa médica conhecida: dores de cabeça	-0,026	0,007	0,022	0,638	0,062	0,010	0,413
56c Tenho problemas físicos sem causa médica conhecida: nauseas sinto-me enjoado(a)	0,122	0,198	0,018	0,606	0,137	-0,101	0,451
56g Tenho problemas físicos sem causa médica conhecida: vómitos	0,118	0,153	0,018	0,589	-0,079	-0,062	0,395
56a Tenho problemas físicos sem causa médica conhecida: dores (sem ser dores de cabeça ou de barriga)	0,135	0,139	-0,045	0,536	0,214	0,039	0,374
56f Tenho problemas físicos sem causa médica conhecida: dores de estômago ou cólicas	0,114	0,165	0,079	0,508	0,013	-0,053	0,307
99 Consumo tabaco	0,155	-0,135	0,230	0,420	-0,119	0,164	0,313
51 Tenho tonturas	-0,022	0,112	0,010	0,415	0,069	0,051	0,193
83 Acumulo coisas de que não preciso	-0,074	0,104	0,335	0,371	0,199	0,129	0,322
100 Tenho dificuldades em dormir	-0,052	0,190	0,306	0,353	-0,036	0,127	0,275
105 Consumo drogas sem razoes médicas	0,168	-0,208	0,155	0,343	-0,026	0,031	0,215
56d Tenho problemas físicos sem causa médica conhecida: problemas com a vista (não incluindo problemas corrigidos por óculos ou lentes de contacto)	0,121	0,189	0,176	0,320	-0,040	-0,018	0,186
110 Desejava ser do sexo oposto	0,004	0,143	0,097	0,312	0,063	0,140	0,151
93 Falo demasiado	0,167	0,204	0,359	0,004	0,464	0,187	0,449
19 Tento que me dêem muita atenção	0,347	0,188	-0,033	0,084	0,431	-0,056	0,352
7 Sou fanfarrão ou gabarola	0,120	0,108	0,259	-0,028	0,417	-0,013	0,268
43 Minto ou faço batota	0,320	0,142	-0,120	0,086	0,416	-0,038	0,319
74 Gosto de me exibir ou fazer palhaçadas	0,294	-0,101	-0,022	0,042	0,396	0,144	0,277
80 Luto pelos meus direitos	-0,036	-0,119	0,153	0,077	0,338	-0,012	0,159
60 Gosto de experimentar coisas ou situações novas	-0,058	-0,089	0,062	0,084	0,309	0,027	0,118
86 Sou teimoso(a)	-0,014	0,183	0,307	0,103	0,308	0,199	0,273
72 Provoco fogos	0,216	0,014	0,019	-0,076	-0,045	0,450	0,257

* item eliminado

Legenda: F1: Anti-Social; F2: Ansiedade/Depressão; F3: Problemas de pensamento/Esquizóide; F4: Queixas Somáticas; F5: Problemas de Atenção; F6: Comportamentos Desadaptados.

significativas ao nível dos factores 1, 2, 4 e 5 – respectivamente, Anti-social, Ansiedade/Depressão, Queixas Somáticas e Comportamentos Desadaptados.

Se o comportamento anti-social e os Problemas de Atenção são mais elevados no sexo masculino (médias de 0.420 e de 0.940, respectivamente), o sexo feminino apresenta resultados superiores ao nível da Ansiedade/Depressão e Queixas Somáticas (médias de 0.590 e de 0.356, respectivamente). A frequência de Problemas de pensamento/Esquizóide não difere em ambos os sexos (média de 0.487 para o sexo masculino e de 0.434 para o sexo feminino).

Na Figura 2 representam-se as pontuações médias nos 6 factores em função do sexo dos adolescentes.

Analisa-se, agora, a influência da variável idade dos adolescentes ao nível dos 6 factores retidos no Inventário de problemas de comportamento. Procedemos ao cálculo de coeficientes de

Quadro 3 – Inventário de problemas de comportamento: correlação dos itens com os factores e comunalidades (h^2) para a solução com seis factores (F1 a F6; rotação VARIMAX)

Itens do Inventário de problemas de comportamento	F1	F2	F3	F4	F5	F6	h2
29 Tenho medo de determinados animais, situações ou lugares, sem incluir a escola	-0,065	0,284	0,006	-0,084	0,035	0,406	0,258
47 Tenho pesadelos	0,090	0,298	0,316	0,062	0,052	0,382	0,349
4 Não consigo acabar as coisas que começo	0,068	0,229	0,276	0,073	0,005	0,366	0,273
53 Como demais	0,188	0,072	0,054	0,116	0,205	0,361	0,229
68 Grito muito	0,348	0,301	0,102	0,155	-0,049	0,356	0,375
26 Não me sinto culpado(a) depois de fazer alguma coisa que não devia	0,224	-0,019	-0,068	0,022	0,065	0,306	0,153
58 Arranco coisas da pele ou de outras partes do corpo*	0,160	0,023	0,047	0,232	0,211	0,256	0,192
77 Durmo mais que a maior parte dos rapazes e raparigas, durante o dia e/ou durante a noite*	0,121	0,013	-0,077	0,065	0,225	0,240	0,133
44 Roo as unhas*	0,102	0,115	0,036	0,132	0,075	0,196	0,086

* item eliminado

Legenda: F1: Anti-Social; F2: Ansiedade/Depressão; F3: Problemas de pensamento/Esquizóide; F4: Queixas Somáticas; F5: Problemas de Atenção; F6: Comportamentos Desadaptados.

Quadro 4 – Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do Inventário de problemas de comportamento em função do sexo dos adolescentes: Testes univariados

Inventário de problemas de comportamento	Sexo							
	Masculino		Feminino		Total			
	(n = 119)	(n = 104)	(N = 223)	F				
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	(-1,198)	
Factor 1: Anti-social	0,420	0,313	0,313	0,225	0,370	0,280	8,317	**
Factor 2: Ansiedade/Depressão	0,480	0,293	0,590	0,323	0,531	0,311	7,126	**
Factor 3: Problemas de pensamento/Esquizóide	0,487	0,370	0,434	0,269	0,462	0,327	1,487	, ns
Factor 4: Queixas Somáticas	0,244	0,257	0,356	0,292	0,296	0,279	9,182	**
Factor 5: Problemas de Atenção	0,940	0,342	0,814	0,260	0,881	0,312	9,435	**
Factor 6: Comportamentos Desadaptados	0,490	0,294	0,534	0,263	0,511	0,280	1,404	, ns

** p < .01

ns: as diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado, p < .05

Figura 1 – Pontuações médias do Inventário de problemas de comportamento e factores constituintes

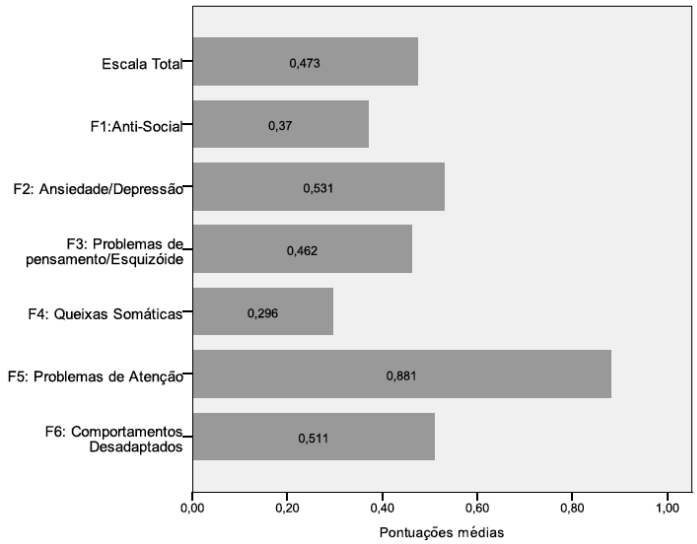
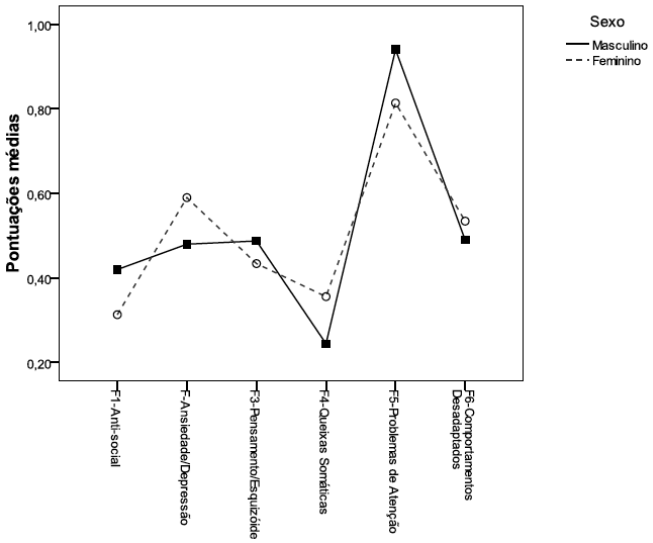


Figura 2 – Pontuações médias dos seis factores do Inventário de problemas de comportamento (F1 a F6) em função do sexo dos participantes



correlação de Pearson entre a variável idade e os factores do Inventário de problemas de comportamento. Os resultados indicam-se no Quadro 5 e mostram que, na generalidade, as correlações com a idade são positivas, essencialmente no referente aos comportamentos Anti-sociais (r = .257) à Ansiedade/Depressão (r =.177) e aos Problemas de Pensamento/Esquizóide (r =.236), significativamente mais assinalados pelos adolescentes mais velhos. Exceptuam-se os factores problemas de atenção e comportamentos desadaptados.

4.3. Amigos e relações interpessoais: influência do sexo e classe etária

No Inventário de problemas de comportamento pedia-se para referir aproximadamente quantos amigos íntimos o adolescente tem, colocando uma cruz na hipótese mais adequada (Nenhum amigo, 1amigo, 2 ou 3amigos, 4 ou mais amigos). Posteriormente, solicitava-se ao adolescente que referisse aproximadamente quantas vezes por semana é que fazia alguma coisa com eles, colocando uma cruz na hipótese mais adequada (Menos que 1 vez, 1 ou 2 vezes, 3 ou mais vezes). Pedia-se, também, para indicar, em comparação com outros rapazes e raparigas da mesma idade, até que ponto o adolescente conseguia relacionar-se com irmãos e outros rapazes e raparigas, bem como se consegui comportar-se adequadamente em relação aos pais e divertir-se sozinho.

Conforme pode verificar-se no Quadro 6, a frequência de actividades com os amigos íntimos excede o seu número, não se distinguindo rapazes de raparigas (respectivamente, médias de 2.55 e de 2.64). Em termos de relações íntimas, a frequência de relacionamentos adequados com outros rapazes e raparigas excede a dos irmãos, não havendo, no entanto, diferenças. A correlação de Pearson de cada item com a idade mostra-se, também, insignificante o que denota um padrão uniforme ao longo das faixas etárias.

4.4. Resultados escolares e indisciplina

No decurso do questionário o adolescente fazia referência, relativamente a cada uma das disciplinas escolares indicadas na tabela (Português, Francês ou Inglês, Matemática e História), como tinham sido os seus resultados em cada uma delas (0- Maus resultados, 1- Abaixo da média, 2- Médios, 3 Acima da média) ou numa outra disciplina escolar (como por exemplo, Físico-Química, Biologia, Geografia e Educação Visual). Apresentamos os resultados da influência da variável sexo dos alunos ao nível das avaliações nas disciplinas. Procedemos a nova MANOVA, analisando a influência desta mesma variável, em relação às disciplinas Português, Francês ou Inglês, Matemática e História, bem como as outras 3 alternativas.
O resultado da MANOVA demonstra a existência de um efeito global estatisticamente não significativo [Λ de Wilks = 0.968, F (7, 157) = 0.742, p = .637]. Os testes univariados decorrentes, cujos resultados (conjuntamente com as pontuações médias e desvios-padrão para ambos os sexos) se expõem no

Quadro 5 – Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre a idade dos participantes e os seis factores do Inventário de problemas de comportamento

Inventário de problemas de comportamento	**r**	
Factores constituintes:	**idade**	
Factor 1: Anti-social	0,257	***
Factor 2: Ansiedade /Depressão	0,177	**
Factor 3: Problemas de pensamento /Esquizóide	0,236	***
Factor 4: Queixas Somáticas	0,161	*
Factor 5: Problemas de Atenção	0,046	, ns
Factor 6: Comportamentos Desadaptados	0,106	, ns

* p < ,05 ** p < ,01 *** p < ,001 Problemas de pensamento /Esquizóide
ns: As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado p < .05

Quadro 6 – Pontuações médias para os itens do Inventário de problemas de comportamento

Amigos e relações interpessoais	Sexo				F		r	
	Masculino (n = 119)		Feminino (n = 104)		(1, 221)		idade	
	M	DP	M	DP				
Número de amigos íntimos	2,550	0,673	2,640	0,622	1,056	, ns	0,003	, ns
Frequência de actividades com os amigos íntimos	3,420	0,828	3,280	0,864	1,551	, ns	-0,025	, ns
Relaciona-se adequadamente com os irmãos?	2,860	0,806	2,760	0,806	0,813	, ns	-0,098	, ns
Relaciona-se adequadamente com outros rapazes e raparigas?	3,450	8,858	3,360	9,494	0,005	, ns	-0,106	, ns
Comporta-se adequadamente em relação aos pais?	2,610	0,692	3,440	9,488	0,922	, ns	-0,107	, ns
Consegue divertir-se e trabalhar sozinho?	3,260	8,890	3,220	9,510	0,001	, ns	-0,105	, ns

ns: As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado p < ,05

Quadro 5, não indicam, de igual modo, a existência de qualquer efeito significativo. Concluímos que o sexo dos participantes não se reverte em qualquer tipo de diferenças na avaliação que os alunos fazem do seu desempenho nas disciplinas.

As correlações com a idade, expostas no Quadro 7, também não se revelam significativas. Porém, a relação com os resultados no Inventário de problemas de comportamento mostra-se negativa, o que indica, na generalidade, que problemas acrescidos de disciplina se associam negativamente (i.e., conduzem ou são conduzidos) a avaliações mais baixas nas disciplinas escolares.

4.5. Preocupações e aptidões pessoais

O questionário termina com duas perguntas de resposta aberta: a primeira pedia para o adolescente descrever qualquer preocupação que tenha e a segunda para enunciar o que tem de melhor. Procedemos à classificação em ambas em categorias.

No que concerne às preocupações, foram definidas inicialmente 21 categorias. Devido a algumas apresentarem efectivos inferiores a 3, procedemos ao agrupamento em Outras, as preocupações de saúde, menstruação, corpo, a vida, castigos, computador e o que os outros pensam. Tomámos, assim, como variável independente as 13 categorias agrupadas e realizámos uma MANOVA – análise multivariada da variância, procedimento General Linear Model. Considerámos como variáveis dependentes (VDs) os 6 factores retidos no Inventário de Problemas de Comportamento. O resultado obtido ao nível do teste multivariado indica a existência de um efeito global estatisticamente significativo [obtemos um lambda (Λ) de Wilks = 0.545, F (6, 72) = 1.59, p = .002], que os testes univariados indicam dever-se exclusivamente aos factores 4, Queixas Somáticas, e 6, Comportamentos Desadaptados. Na Figura 3 podem consultar-se as preocupações mais frequentes em cada um dos factores do Inventário de Problemas de Comportamento. Evidenciam-se maiores preocupações no factor Problemas de Atenção, conforme se pode visualizar no gráfico.

Em relação ao que o aluno tem de melhor, foram definidas 13 categorias.

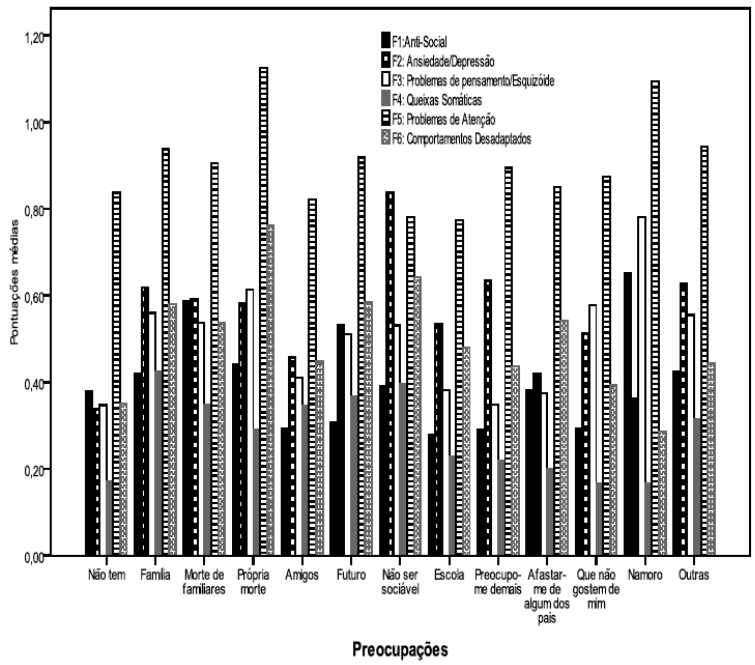
Quadro 7 – Pontuações médias para a avaliação de desempenho nas disciplinas: diferenças de sexo e correlação com a idade e com os resultados no Inventário de problemas de comportamento

Avaliação nas disciplinas	Sexo				F		r		Inventário de Problemas de Comportamento	
	Masculino (n = 119)		Feminino (n = 104)		(1, 221)		idade			
	M	DP	M	DP						
Português	1,900	0,648	1,990	0,715	0,686	, ns	-0,124	, ns	-0,138	*
Francês e/ou Inglês	1,950	0,673	1,870	0,720	0,534	, ns	-0,112	, ns	-0,129	*
Matemática	1,890	0,675	1,920	0,834	0,065	, ns	-0,101	, ns	-0,122	
História	2,340	0,655	2,270	0,662	0,426	, ns	-0,116	, ns	-0,130	*
Outras disciplinas	2,330	0,611	2,290	0,556	0,630	, ns	0,048	, ns	-0,117	*

* p < .05

ns: As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado p < .05

Figura 3 – Pontuações médias dos seis factores do Inventário de problemas de comportamento em função das preocupações do aluno



Agrupámos em Outros os atributos de humilde, preocupado, fazer desporto e não sabe. Tomámos, assim, como variável independente as referias categorias, considerando os seus 13 níveis e realizámos nova MANOVA, adoptando as mesmas variáveis dependentes. O teste multivariado aponta para um efeito global estatisticamente significativo [Λ de Wilks = 0.614, F (6, 72) = 1.33, p = .034], devido dever-se aos factores 1, 2 e 5, i.e., Anti-social, Ansiedade/ Depressão e Problemas de Atenção. Os resultados representam-se graficamente na Figura 4. Voltam a sobressair os Problemas de Atenção.

4.6. Indisciplina e profissão parental

Uma das variáveis sociodemográficas que consta do Inventário de problemas de comportamento prende-se com a profissão do pai e da mãe. Considerámos 4 níveis para a profissão do pai: Primário (agricultura, pesca, pecuária), Secundário (transformação de matéria -prima. construção civil), Terciário (serviços e trocas comerciais) e Terciário Superior (serviços de alto nível técnico (bancos, seguros e profissionais liberais) e tomámo-los como VI na realização da MANOVA.

O efeito global revelou-se estatisticamente significativo [Λ de Wilks = 0.845, F (6, 18) = 1.793, p= .023]. A influência do sector de actividade do pai prende-se exclusivamente com o factor 2, Ansiedade/Depressão. A inspecção das médias indica-nos maiores problemas a este nível no sector primário e menores no sector secundário. Na profissão da mãe, acrescentam-se os sectores Secundário e Terciário (serviços e trocas comerciais), Terciário Inferior (serviço doméstico, comércio e artesanato) e Terciário Tecnológico (Pesquisa, informática, informação e ensino). Verifica-se que a influência destes sectores é nula no referente às pontuações nos 6 factores do Inventário de Problemas de Comportamento. A representação gráfica das pontuações para o sector de actividade profissional do pai pode constatar-se na Figura

Figura 4 – Pontuações médias dos seis factores do Inventário de problemas de comportamento em função da percepção do que o aluno tem de melhor

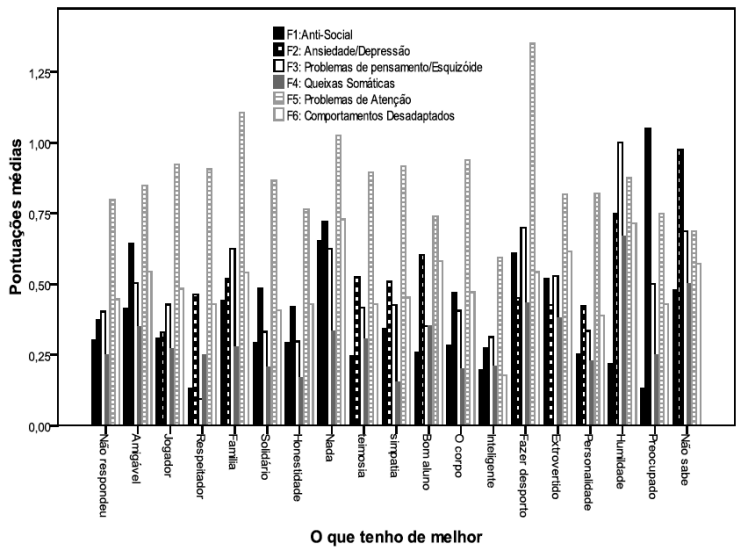
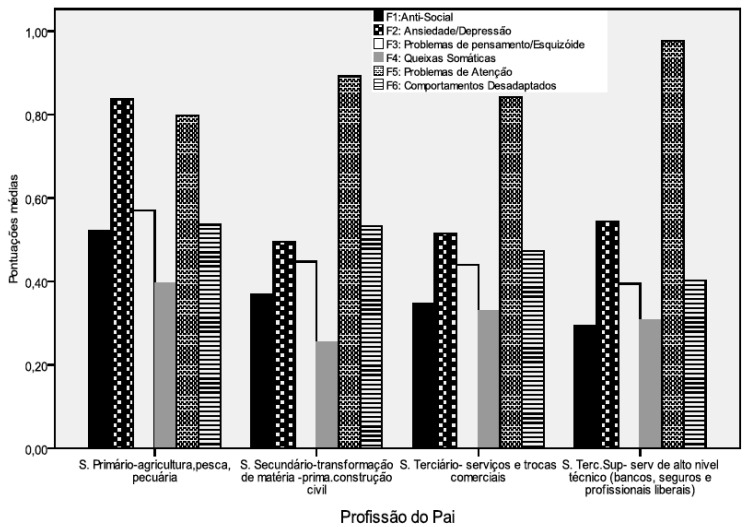


Figura 5 – Pontuações médias dos seis factores do Inventário de problemas de comportamento em função da profissão do pai



5. Evidenciam-se os problemas de ansiedade depressão no sector primário e os problemas de atenção nos demais factores.

5. Conclusões

Constatámos que, em termos gerais, os alunos inquiridos não se revêem muito nos enunciados dos itens, verificando-se que o factor onde obtêm a média mais alta corresponde aos problemas de atenção, sendo a média mais baixa a do factor queixas somáticas. No que diz respeito ao desvio padrão dos respectivos factores, os valores mais elevados referem-se a problemas de pensamento/ Esquizóide. Os alunos identificam mais os Problemas de Atenção, Ansiedade/Depressão, Comportamentos Desadaptados, Problemas de Pensamento/Esquizóide, comparativamente à manifestação de comportamentos Anti-Sociais.

Em relação ao género, constatamos a existência de diferenças significativas ao nível dos factores 1, 2, 4 e 5; respectivamente, Anti-Social Ansiedade/ Depressão, Queixas Somáticas e Comportamentos Desadaptados. O comportamento Anti-social e os Problemas de Atenção são mais elevados no sexo masculino; o sexo feminino apresenta resultados superiores ao nível da Ansiedade/Depressão e Queixas Somáticas. A frequência de Problemas de pensamento/Esquizóide não difere em ambos os sexos.

No que se refere à influência da idade ao nível dos 6 factores no Inventário de problemas de comportamento, os resultados indicam que, na generalidade, as correlações com a idade são positivas, essencialmente no que se refere ao nível do comportamento Anti-Social, à Ansiedade/Depressão e aos Problemas de Pensamento/Esquizóide, significativamente assinalados pelos mais velhos.

Quanto à frequência de actividades com os amigos íntimos, não se distinguem rapazes de raparigas. As relações íntimas e frequência de relacionamentos com outros rapazes e raparigas excedem a relação com os irmãos, não havendo diferenças de género ou de idade.

No que diz respeito ao desempenho dos adolescentes nas disciplinas escolares, concluímos que o sexo dos participantes não se reverte em qualquer tipo de diferença na avaliação que os alunos fazem do seu desempenho. Verificámos, porém, que problemas acrescidos de indisciplina associam-se negativamente e conduzem a piores resultados escolares. Os resultados evidenciaram ainda que alunos com maiores preocupações apresentam maiores Problemas de Atenção.

No referente à questão "o que o aluno tem de melhor", há diferenças significativas nos factores Anti-Social, Ansiedade/Depressão e nos Problemas de Atenção. Por fim, no que diz respeito à relação entre indisciplina e profissão parental, os resultados demonstram mais problemas de Ansiedade/Depressão quando a profissão do pai pertence ao sector primário, não havendo quaisquer efeitos no que diz respeito à profissão da mãe. De facto, de acordo com Yahaya, Ramli, Hashim, Ibrahim, Abd e Yahaya (2009), o nível de educação dos pais não está relacionado com o seu comportamento problemático, pois os alunos com problemas provêem de todo o tipo de famílias.

6. Referências Bibliográficas

Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola: Suportes teóricos práticos.* Lisboa: Edições ASA.

Fonseca, A. C. & Monteiro, C.M. (1999). Um inventário de problemas do comportamento para crianças e adolescentes: o Youth Self-Report de Achenbach. *Psychologica*, 21, 79-96.

Marcelli, D. & Branconnier, A., (2005a). *Infância e psicopatologia.* Lisboa: Climepsi editores. Marcelli, D. & Branconnier, A., (2005b). *Adolescência e psicopatologia.* Lisboa: Climepsi editores.

Monteiro, M. & Fonseca, A., (1998). *Problemas emocionais na adolescência e juventude: O ponto de vista dos alunos e professores. Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32(2), 187-208.

Simões, M. & Formosinho, M. (2005). Comportamento anti-social e problemas emocionais na adolescência: O poder preditivo das informações do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *39(*2), 415-432.

Yahaya, A., Ramli, J., Hashim, S., Ibrahim, M., Rahman, R., Yahaya, N., (2009). Discipline problems among secondary school students in Johor Bahru Malaysia. *European Journal of Social Sciences* 11(4). Acedido em 22 de Setembro (10:10) em http://www.eurojournals.com/ejss_11_4_12.pdf.

[281]

FORMAÇÃO E MUDANÇA DE PESSOAS ADULTAS ENVOLVIDAS NUM CURSO DE BORDADOS

Sílvia Figueiredo, Rute Santos e Luís Alcoforado
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

[Resumo] Neste estudo, propusemo-nos analisar as vivências e as percepções dos formandos ao longo de um curso EFA, relativamente aos sentimentos dominantes, apoios sentidos e obstáculos enfrentados, procurando responder às seguintes questões principais de investigação: Quais são os motivos que levam os adultos a frequentar os cursos EFA; De que forma este percurso formativo modifica a vida dos adultos; Qual é a sua reacção à formação.

Para uma resposta a estas questões, optámos pela realização de um estudo de caso único e global, que envolveu um grupo de dez participantes que integravam um curso EFA – Nível Básico, da área de Bordados, inserido num Centro de Formação Profissional da região centro. A nossa investigação baseou-se em metodologias que incluíram entrevista em grupo, observação participante e análise documental.

Os resultados obtidos nesta investigação indicam a existência de motivos de natureza diversa para a frequência do curso, indiciando que os adultos atribuem um valor significativo às competências práticas e teóricas adquiridas ao longo do percurso formativo, as quais têm um reflexo positivo imediato na sua vida diária.

1. Introdução

Através do contacto directo e diário com os adultos, bem como a especificidade inerente a um curso de EFA, surgiram algumas questões. Tratando-se de um percurso formativo com uma metodologia distinta do sistema educativo formal que os adultos frequentaram, questionámos os seguintes aspectos: Quais os motivos pelos quais os adultos frequentam os cursos EFA? De que forma este percurso formativo modifica a vida dos formandos? Qual é a sua reacção à formação? É importante referir que a maioria dos adultos, encontra-se afastado do processo ensino-aprendizagem num período de tempo bastante dilatado. Pensamos que o valor e a pertinência desta investigação reside na tentativa de compreensão das respostas a estas questões, sobre a forma como os cursos EFA são experienciados e vivenciados por quem os frequenta.

Relativamente à evolução da Educação de Adultos, nos últimos anos, verificou-se que as práticas de educação de adultos, nas mais diversas dimensões da vida social, aumentaram o seu espectro de influência. Neste sentido, constitui-se como elemento central para dar uma resposta aos novos desafios que se colocam na actual sociedade, baseada numa "economia do conhecimento e da coesão social (…) que sejam capazes de garantir um desenvolvimento sustentado" (Duarte, 2003, p.6).

Segundo Canário (2000,p.10) " a educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente mas não constitui uma novidade", as práticas de educação e formação de adultos surgem "como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada individuo". Essa novidade do fenómeno é ponderada ao pensar a educação de adultos com um carácter sistemático e alargado, em que o Estado assume uma função decisiva no seu desenvolvimento e implementação.

Quanto às políticas nacionais, tem-se verificado nos últimos anos " uma intensa actividade de concepção de políticas e de produção legislativa e regulamentadora em torno das matérias relativas à educação e formação de adultos, as quais voltaram a adquirir alguma centralidade e um certo protagonismo no contexto das políticas nacionais" (Almeida, Lima et Melo, 2002).

No geral, observa-se uma crescente valorização dos contributos da educação de adultos, integrando políticas de formação profissional e contínua de adultos.

As mudanças ocorridas no mercado de trabalho, devido à industrialização e aos avanços tecnológicos, têm exigido dos trabalhadores uma constante aquisição e actualização dos seus recursos pessoais. Neste sentido, os cursos EFA são a um instrumento fundamental na estratégia nacional de qualificação da população adulta.

A iniciativa Novas Oportunidades foi apresentada à Assembleia da República em Setembro de 2005, e foi criada em parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, com o objectivo de "promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população", elevar a "formação

de base da população activa", gerar as "competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização das empresas e da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos".

A iniciativa Novas Oportunidades foi anunciada, publicamente, no dia 14 de Dezembro de 2005, e define como principal estratégia tornar o ensino profissionalizante uma real opção e elevar a formação de base da população activa. Esta iniciativa possibilita uma oferta educativa alternativa aos jovens e uma perspectiva de aprendizagem e progressão dos adultos.

Esperamos que a nossa investigação possa ser mais um contributo para a reflexão, sobre as práticas de Educação e Formação de Adultos, nomeadamente, no âmbito dos cursos EFA.

Neste sentido, organizámos o artigo em duas partes. A primeira parte corresponde ao desenvolvimento do estudo empírico, apresentando a metodologia e os dados relativos à nossa amostra, a segunda parte diz respeito às principais conclusões do mesmo, salientando a importância das vivências e percepções dos adultos que frequentam os cursos EFA.

2. Desenvolvimento

A problemática desta investigação centra-se no estudo das percepções dos formandos ao longo de um curso de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico. Procurando compreender melhor os sentimentos dominantes, apoios sentidos e dificuldades/obstáculos enfrentados pelos formandos ao longo deste percurso. Para atingir o objectivo geral, sentimos a necessidade de dar resposta a três questões de investigação: Quais são os motivos que levam os adultos a frequentar os cursos EFA? De que forma este percurso formativo modifica a vida dos adultos? Qual é a sua reacção à formação?

Foi com base nesse objectivo geral e nas questões de investigação daí resultantes, que optámos por uma abordagem qualitativa, como se irá explicar resumidamente de seguida.

2.1 Metodologia

Segundo Bogdan e Biklen (1992) a investigação qualitativa apresenta cinco características principais: a situação natural constitui a fonte de dados; o investigador é o instrumento-chave da recolha de dados; a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; a questão fundamental é todo o processo, o que aconteceu, o produto e o resultado final; os dados são analisados indutivamente, ou seja, em conjunto; diz respeito essencialmente ao significado das coisas.

Neste estudo utilizou-se uma investigação de natureza qualitativa, especificamente um estudo de caso.

O estudo de caso é uma abordagem metodológica, trata-se de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de um caso.

No estudo de caso examina-se o "caso" em detalhe, no seu contexto natural, reconhecendo a sua complexidade e recorrendo a todos os métodos que se revelem adequados (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996). A finalidade da pesquisa é sempre holística, sistémica, ampla, integrada, ou seja, tem como objectivo preservar e compreender o "caso" no seu todo e na sua unicidade.

Para Yin (1994) o estudo de caso pode ser conduzido para um dos pressupostos básicos; explorar, descrever ou explicar. O mesmo autor propõe quatro modalidades de estudos de caso. Temos o estudo de caso único global; estudo de caso único inclusivo; estudo de caso múltiplo global e o estudo de caso múltiplo inclusivo. Neste caso em particular, será a modalidade de estudo de caso único global. Quanto à constituição de uma amostra, esta é sempre intencional baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos.

Em resumo, o estudo de caso é uma investigação empírica, baseada no raciocínio indutivo, que depende do trabalho de campo que não é experimental que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas.

Tendo em conta as questões de investigação, e a metodologia considerada, optámos por utilizar como técnicas de recolha de dados, as entrevistas em grupo, a observação participante e a análise documental.

Relativamente às entrevistas em grupo, permitem conhecer as opiniões, sugestões e comentários sobre a sua formação, mas também estar em contacto com os próprios formandos e identificar características de cada formando e do grupo.

As entrevistas em grupo foram desenvolvidas de acordo com um guião de entrevista. Este instrumento permite conhecer as perspectivas dos formandos. A entrevista em grupo é um método qualitativo que foi utilizado para compreender as vivências e percepções dos formandos. Este método consiste numa reunião de indivíduos cujas opiniões são requisitadas sobre um determinado tópico. Visa reunir as percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes sobre um determinado tema.

A observação participante é um método qualitativo, que se caracteriza por interacções sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma organizada. A observação participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador, instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver uma compreensão de factos e de interacções entre sujeitos em observação, no seu contexto.

A análise documental é uma fonte de informação sobre um acontecimento ou fenómeno; são os documentos que os participantes prepararam, normalmente na forma de acta ou relatórios. No estudo foi utilizado um instrumento das sessões do módulo de "Aprender com Autonomia" para caracterizar este grupo. Este instrumento, nomeadamente a ficha de participante, caracteriza-se por traduzir um pouco o percurso educativo, profissional e social deste grupo de adultos.

No que concerne aos procedimentos, a investigação iniciou-se em Fevereiro de 2011, com os adultos presentes na 1ª sessão de formação, especificamente, no módulo de "Apreender com Autonomia" através de entrevistas em grupo.

Durante o curso EFA foram recolhidos dados, através da observação

participante com uma periodicidade semanal, uma vez que ocorreu a interacção com os adultos durante as sessões de formação.

2.2 Selecção dos Participantes

Sendo este um estudo qualitativo, cuja problemática a investigar é em torno das percepções dos adultos ao longo de um curso EFA – Nível Básico, procuramos compreender melhor os sentimentos dominantes, apoios sentidos e dificuldades/obstáculos enfrentados pelos formandos ao longo deste percurso. Por motivos de conveniência e de limitações temporais na recolha de dados, foi seleccionado o curso EFA de Bordados – nível básico e nível 1 de formação. O curso inicialmente foi constituído por 10 adultos, tendo ingressado posteriormente à data de inicio da investigação mais 6 adultos.

No que diz respeito à participação na investigação, cada adulto, preencheu um consentimento informado, onde autorizou a recolha de dados, através da gravação das entrevistas em grupo, assim como a análise documental, nomeadamente a ficha de participante. Neste sentido foi respeitada a livre vontade e disponibilidade de cada adulto para participar na investigação.

Na tabela 1 apresentamos de forma resumida uma breve caracterização da amostra escolhida para o estudo, nomeadamente, a idade dos participantes, género, escolaridade, percurso profissional.

Assim verificamos que as idades dos participantes se situam entre os 40 e os 56 anos, com uma média de idades de 47,2 anos.

Quanto ao género verificamos que 100% da amostra é do género feminino. Assim como o nível de escolaridade de todos os participantes é o 1º ciclo do Ensino Básico. Relativamente ao percurso profissional, todos os participantes foram trabalhadores por conta de outrem. Todos eles se encontram desempregados, no entanto mais de 50% encontram-se a receber o subsídio de desemprego. Como podemos analisar, a maioria das participantes teve experiências profissionais na área florestal e na indústria têxtil, actividades características da zona geográfica onde residem.

2.3 Resultados

Os dados que se seguem resultam das entrevistas em grupo, observação participante e da análise documental, aplicadas aos dez adultos que ingressaram inicialmente no curso de bordados. De seguida, iremos fazer referência às várias categorias que analisámos, através de transcrições de excertos e análise dos mesmos**.**

2.3.1 Motivações e Expectativas

Nesta categoria, pretendemos analisar os motivos pelos quais os formandos frequentaram um curso EFA-NB. Nesse sentido, interessa-nos perceber, os motivos dos formandos para frequentarem um curso EFA, mas também verificar as suas expectativas iniciais relativamente ao curso EFA. Apesar de, os motivos para o abandono escolar, não tenham sido considerados numa das questões de investigação, pareceu-nos relevante apresentar os dados relativos a esta categoria, recolhidos através da análise documental.

2.3.1.1 Motivos do abandono escolar

Relativamente aos motivos para o abandono escolar precoce, as respostas dadas pelo grupo de participantes, são importantes para percebermos algumas motivações posteriores e descobrir um pouco a história de vida de cada participante.

Nesta categoria, verificamos que os motivos para o abandono escolar precoce devem-se à falta de condições das famílias. Neste sentido, é importante recordar que o nosso grupo de participantes, possui uma média de idades de 47,2 anos, ou seja, fizeram parte de uma geração em que a pouca valorização da escola era uma constante, em detrimento do trabalho.

Foi também uma geração, onde a taxa de natalidade era elevada, as famílias eram numerosas e muitos dos participantes desta investigação tiveram de contribuir para as finanças da família em vez de continuarem a estudar. Apresentamos alguns excertos que demonstram os motivos para o abandono:

" Saí da escola porque não gostava e queria ir trabalhar". (Adulto 1)
"Saí da escola porque tinha de ir ajudar o meu pai no campo e também não gostava de estudar". (Adulto 2)
" Saí da escola porque os meus pais não tinham possibilidade de eu andar a estudar, tive de ir trabalhar para os ajudar". (Adulto 3)
" Saí da escola porque tive de tomar conta do meu irmão mais novo." (Adulto 4)
" Acabei a escola, era para ir tirar

Tabela 1: Caracterização da Amostra

Participantes	Sexo	Idade	Escolaridade	Percurso Profissional
Adulto 1	Feminino	49	1º Ciclo	Fábrica de Malhas – Costura; acabamentos de camisolas.
Adulto 2	Feminino	47	1º Ciclo	Atendimento ao público (Peixaria)
Adulto 3	Feminino	40	1º Ciclo	Resineira; Doméstica; Ama; Empregada de Balcão; Empresária
Adulto 4	Feminino	44	1º Ciclo	Plantação Florestal; Doméstica; Fábrica de transformação de sacos.
Adulto 5	Feminino	43	1º Ciclo	Empregada de balcão; Fábrica de calçado.
Adulto 6	Feminino	45	1º Ciclo	Resineira; Fábrica de calçado
Adulto 7	Feminino	50	1º Ciclo	Agricultura; Doméstica; Limpezas
Adulto 8	Feminino	49	1º Ciclo	Operária Têxtil; Empregada de balcão; Empregada de apoio a idosos.
Adulto 9	Feminino	49	1º Ciclo	Ama; Empregada de apoio a idosos.
Adulto 10	Feminino	56	1º Ciclo	Operária têxtil; Empregada de apoio a idosos.

o 6ºano mas não fui porque a minha mãe era muito doente". (Adulto 5)
" Não quis ir estudar mais, depois fui trabalhar". (Adulto 6)
" Saí da escola para ir trabalhar para ajudar os meus pais e para tomar conta das minhas irmãs". (Adulto 7)
" Saí da escola porque fui obrigada a ir trabalhar para dar o dinheiro aos meus pais, para me darem de comer e porque tinha irmãos pequenos e não havia dinheiro para comermos". (Adulto 8)
" Saí da escola porque não tinha ninguém a dar-me apoio, para continuar a estudar". (Adulto 9)
" Tive que ir trabalhar para ajudar os meus pais, porque a vida era muito triste e vivia- se com pobreza." (Adulto 10)

Na tabela 2 apresentamos os resultados, de forma resumida, que evidenciam os motivos do abandono escolar.

A tabela 2, demonstra que a maioria dos adultos, nomeadamente, 80% dos adultos abandonou a escola por falta de condições familiares e 20% abandonou a escola, por desinteresse e desvalorização da mesma.

2.3.1.2 Motivos

No que respeita ao nosso grupo de participantes, verificamos que os motivos para frequência de um curso EFA são de natureza intrínseca e extrínseca. Os motivos de natureza intrínseca prendem-se com o gosto de apreender e com a conclusão do 2º ciclo do ensino básico. No entanto é visível que a maioria dos adultos frequenta o curso EFA devido aos motivos de ordem extrínseca, que se prendem essencialmente com políticas nacionais para desempregados.

Neste sentido transcrevemos alguns testemunhos dos adultos do curso EFA.

"Eu estou aqui porque sou obrigada aqui estar. Nem gosto de bordar nem gosto de nada disso. Eu gostava, era de trabalhar e não bordar. Eu vim porque me disseram que me cortavam de ficar isenta dos serviços de saúde porque eu tenho as diabetes". (Adulto 5)
"Eu estou aqui porque estou no subsídio de desemprego, fui despedida, realmente se eu tivesse trabalho escusava de estar aqui, mas é assim, venho fazer uma coisa não é que não goste nunca fiz venho experimentar e vou fazer tudo para gostar". (Adulto 6)
"Eu vim porque me inscrevi para frequentar, fiquei em casa em Agosto por causa de problemas de saúde, venho com todo o gosto e para concluir o 6ºano e apreender novos conhecimentos, e conhecer novas pessoas". (Adulto 10)
"É mais um desafio que enfrento e gosto de apreender e já que sei malhas e rendas vim também apreender bordados". (Adulto 9)

De seguida, apresentamos a tabela 3 com uma síntese dos motivos pelos quais os adultos se inscreveram no curso EFA.

Ao analisar a tabela 3 concluímos que 60% do grupo de participantes da investigação apresentam motivos de natureza extrínseca e 40% motivos de natureza intrínseca no que diz respeito à inscrição no curso EFA. Devemos considerar que estes motivos em alguns participantes não são unicamente de natureza intrínseca ou extrínseca, mas sim, uma combinação das duas, em que uma prevalece sobre a outra.

2.3.1.3 Expectativas Iniciais

As expectativas iniciais permitem reflectir sobre as opiniões dos adultos sobre os cursos EFA e a importância atribuída a esta oferta educativa. Neste sentido, consideram os cursos EFA como uma oportunidade de aprendizagem, mas também um período de tempo para si próprias.

Todavia revelam que terão algumas dificuldades nos módulos de Inglês, de Matemática e das TIC. Neste sentido apresentamos as evidências através dos seguintes excertos:

"Nós estamos aqui para apreender o que der, nós já somos velhos também já não vamos para a Universidade de Coimbra, já estamos velhos para lá chegar. Se me der meia hora para bordar, estou todo dia a bordar, mas se for para estudar só estou cinco minutos." (Adulto1)
"Eu sou sincera nos bordados posso ir mais para frente, mas no inglês fico mais para trás." (Adulto 1)
"Eu já disse o inglês é que vai ser escusado"." (...) Vamos aprender alguma coisa melhor". (Adulto 7)
"As dificuldades serão o Inglês e Matemática".(Adulto 6)
"Vou começar e vou tentar chegar ao fim, mas vou tentar aprender, quando não sei, pergunto"" (...) se estamos aqui para aprender, temos que ir até ao fim."."(...) no computador fui lá para escrever, mas não sei mexer no rato".(Adulto 6)
"Temos de nos ajudar. Também tenho de dar uma força".(Adulto 5)
" Os cursos EFA já deviam ter começado há muitos anos pelo menos à vinte ou trinta anos, é uma pena mesmo". (Comentário do Grupo)
"Um momento para nós, para

Tabela 2

Participante	Falta de condições familiares	Desvalorização da escola
Adulto 1		X
Adulto 2	X	
Adulto 3	X	
Adulto 4	X	
Adulto 5	X	
Adulto 6		X
Adulto 7	X	
Adulto 8	X	
Adulto 9	X	
Adulto 10	X	

Tabela 3

Participante	Motivos Intrínsecos	Motivos Extrínsecos
Adulto 1	X	
Adulto 2		X
Adulto 3	X	
Adulto 4		X
Adulto 5		X
Adulto 6		X
Adulto 7		X
Adulto 8	X	
Adulto 9	X	
Adulto 10		X

deixarmos os maridos e o stress". (Comentário não identificado)

"Eu acho que, é uma coisa boa, porque se divertem e aprendem alguma coisa, não estão sempre em casa e a gente é bom saber alguma coisa." (Adulto 1)

" "Eu já não sei escrever muito bem nem fazer contas, os meus filhos já não estudam e uma pessoa vai perdendo a prática." " (...) eu vou fazer o máximo para aprender pode ser que ainda tire outro curso quem sabe". (Adulto 7)

Como podemos verificar as expectativas, são bastante positivas, visto que, no inicio da formação este grupo de participantes encontrava-se disposto a adquirir as competências previstas para o respectivo curso.

2.4 Vivências e Percepções Iniciais dos formandos sobre o impacto que os Cursos EFA tem nas suas vidas

Nesta categoria, pretendemos analisar o impacto que os cursos EFA têm na vida dos formandos. Neste sentido, é imprescindível analisar se o curso EFA foi vivenciado e percepcionado como um processo de aquisição e valorização de novas competências. Podemos demonstrar estas vivências e percepções através dos seguintes excertos:

"Estamos mais actualizadas". (Comentário não identificado)

"Se eu tivesse o curso de bordados, e se me dessem trabalho eu ia logo".

""A gente é bom saber alguma coisa, porque assim a gente não desanima porque em casa desanima dá para rir, dá para chorar, dá para cantar e assim temos cabeça ocupada, enquanto se está a coser ou fazer renda não se pensa no pior e assim estamos distraídas".(Adulto 1)

"Mas a gente pode fazer o seguinte se alguém concluir tudo podemos abrir uma firma de bordados pequenina, a formadora também tem a loja dela e também podemos fazer o mesmo, juntarmo-nos uma daqui outra dali."(Adulto 6)

"Depois do 6º ano, vamos trabalhar, nem que seja para os lares ou para outra coisa". " (...) Fugimos de tudo de casa, da cama, da louça, dos maridos, dos idosos, tudo, tudo eu disse quem me dera chegar este dia para me ir embora para ficar um bocadinho aliviada de tudo". (Adulto5)

Nesta categoria, iremos incluir alguns registos da observação participante que ocorreram durante as sessões de formação.

Reportando-nos aos sentimentos dominantes durante as sessões de formação, observámos uma grande diversidade dos mesmos. Os sentimentos comuns aos adultos envolvidos na investigação são: a vontade de construir novas amizades; o aumento das habilitações escolares; a esperança de um novo emprego, após o término do curso de formação; o reconhecimento das suas capacidades, dificuldades e constrangimentos; a esperança no potencial das novas aprendizagens; a elevada motivação para o curso.

Em relação às dificuldades/obstáculos enfrentados durante as sessões de formação, observámos dificuldades comuns a todos os adultos. As dificuldades sentidas pelo grupo são as seguintes: dificuldade de adaptação às sessões de TIC e de Inglês; dificuldades de concentração e memorização devido à falta de estimulação das capacidades cognitivas.

Quanto aos apoios sentidos durante as sessões de formação, observámos apoios comuns a todos eles, como a seguir demonstramos: consideram a ocupação física e psíquica como uma terapia para o combate ao desânimo que teriam caso ficassem sempre em casa; consideram o curso uma oportunidade para quem está sem ocupação pois aumenta os seus conhecimentos e o número conhecidos; a frequência no curso permite diminuir o stress e facilita a reposição de alguma homeostasia; valorização do apoio mútuo como forma de alcançar o êxito nos conhecimentos adquiridos.

3. Conclusão

Na apresentação dos resultados, foram realizados comentários sobre determinados excertos, considerados relevantes. No entanto, este é o momento adequado para a interpretação dos mesmos, tendo em conta as referências com que se conviveram ao longo das leituras efectuadas sobre esta mesma temática e os conhecimentos adquiridos ao longo da investigação.

Numa sociedade com baixos níveis de literacia e de profissionais qualificados, torna-se indispensável, que nos debrucemos sobre este tema, que aborda uma realidade cada vez mais imperativa, uma vez que as condições necessárias para responder às necessidades inerentes ao desemprego e à baixa escolaridade, não acompanham o crescimento dos mesmos.

Os dados apresentados, não podem ser generalizados, mas sim compreendidos, tendo em conta que se trata de um estudo de caso, ou seja, a análise de um grupo com um pequeno número de participantes. O grupo de participantes não foi seleccionado aleatoriamente, mas a participação destes foi realizada voluntariamente e com o seu consentimento.

Assim, num primeiro momento, ao analisarmos os motivos do abandono escolar, podemos concluir que existem dois principais motivos para o abandono: a falta de condições familiares que suportassem a continuação dos estudos e a desvalorização da escola, considerando-a pouco atractiva. Desta forma, concluímos que a maioria dos adultos foi obrigada a abandonar a escola, pois os rendimentos resultantes do seu trabalho eram uma contribuição indispensável para a sua família. No entanto, é também possível concluir que os motivos para o abandono se prendem com uma constante desvalorização da escola e pelos seus conhecimentos. Neste sentido, encontramos adultos que referem más experiencias na escola, tais como: bater com uma cana nas mãos, mas também uma escola que não respondia às suas expectativas e necessidades.

Num segundo momento ao analisarmos os motivos para frequência num curso EFA, verificamos que são de natureza intrínseca, e extrínseca. Neste sentido, podemos concluir que a maioria dos adultos frequentou esta oferta educativa por motivos extrínsecos baseados nas recentes políticas nacionais para desempregados. Outro aspecto relevante é que em alguns participantes os motivos não são exclusivamente intrínsecos ou extrínsecos, mas sim uma combinação dos dois.

Num terceiro momento ao reflectirmos sobre as expectativas iniciais, podemos concluir que consideram os cursos EFA como uma oportunidade de aprendizagem para adquirirem as competências de bordados, mas também um período de tempo para si próprias.

Num quarto momento ao examinarmos, o impacto que os cursos EFA têm na vida dos adultos, podemos concluir que o curso EFA foi vivenciado e percepcionado como um processo de aquisição e valorização de novas competências, no sentido do aumento das suas habilitações escolares; a esperança de um novo emprego após o término do curso de formação; o reconhecimento das suas capacidades, dificuldades e constrangimentos e a esperança no potencial das novas aprendizagens.

De uma forma muito geral, podemos concluir que para o grupo de participantes os cursos EFA são um processo de aprendizagem relevante, que os satisfaz e que corresponde às expectativas iniciais. O sentimento comum a todos participantes envolvidos nesta investigação, caracteriza-se pela motivação, apoio, espírito de inter-ajuda, valorização pessoal, profissional e social durante o curso.

3.1 Limites e Sugestões de Investigação

Relativamente ao grupo de participantes nesta investigação, não foi seleccionado ao acaso, colocando desta forma limites à investigação.

Quanto à realização das entrevistas em grupo, estas poderiam ter sido aperfeiçoadas, no sentido de prolongar o período de tempo destinado às mesmas e permitir um maior número de opiniões dos adultos.

Relativamente à observação participante, esta poderia também ter sido mais apurada, no sentido de se realizar em todos os módulos o que nem sempre foi possível.

Uma sugestão importante para as equipas pedagógicas dos cursos EFA, seria o de tornar mais acessível os conhecimentos e competências a adquirir pelos adultos, no sentido de evitar a escolarização deste percurso formativo.

Comparativamente a este estudo, poder-se-iam realizar outros dentro da mesma temática; investigar os factores relacionados com a permanência dos participantes ao longo do curso.

Outro tema de investigação no âmbito da Educação de Adultos poderia ser analisar de que forma as equipas pedagógicas tem um papel preponderante no sucesso das aprendizagens dos adultos.

Referências Bibliográficas

Alcoforado, J.(2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Bogdan, R.C e Biklen, S. K, *Qualitative research for education. Na introdution to theory and methods*, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática.* Lisboa: ANEFA

Duarte, I.,& Araújo, S.(2003). *Aprendizagem dos Adultos em Portugal: Exame Temático no âmbito da OCDE*. Lisboa: ANEFA.

Federighi, P., Melo, A. (1999). *Glossário de Educação de Adultos na Europa.* Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.

Malglaive, G.(1995). *Ensinar adultos: trabalho e pedagogia.* Porto: Porto Editora.

Melo, A.,Lima, L.;Almeida,M.(2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA.

Pires, A.(2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Quintas, H.(2008*). Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida.* Lisboa: ANQ.

Webgrafia

Http://portal.iefp.pt/**,** consultado em 5/01/2011.

Http://www.anq.gov.pt/, consultado em 5/01/2011.

[282] MODOS DE IMPLICAÇÃO DOS PROFESSORES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Manuela Esteves

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

[Resumo] Apresentam-se aqui os resultados de um estudo empírico, de carácter exploratório, através do qual se pretendeu, entre outras finalidades, conhecer as opiniões dos docentes da Universidade de Lisboa acerca do investimento pessoal e profissional que faziam em relação a cada uma das diversas missões que a instituição assume. Os resultados obtidos parecem indicar que a implicação mais forte é feita nas actividades de ensino e de iniciação dos estudantes na investigação científica, fazendo com isso prevalecer uma concepção de uma "universidade de investigação" sobre as concepções alternativas da "universidade liberal" ou da "universidade de serviços".

A docência universitária pode e deve ser observada e analisada sob múltiplos enfoques.

A emergência e o desenvolvimento do processo de Bolonha vieram reforçar o convite a essa análise multi–referenciada, na medida em que abriram um debate simultâneo sobre um conjunto de tópicos diversos que se pensou poderem concorrer para se alcançarem certos fins comuns no espaço europeu de ensino superior.

Desde logo, e pela sua própria natureza, tal processo apresentou-se como *um processo político.* A docência universitária, vista desse ângulo, constitui-se como um instrumento de produção de currículos universitários que sirvam as sociedades europeias e, especificamente, a União Europeia, nos seus propósitos de enfrentamento competitivo com os restantes espaços mundiais mais desenvolvidos economicamente. Para os diplomados pelas universidades, estipula-se a empregabilidade e a mobilidade (de que a comparabilidade dos graus é tributária) – ou seja, são privilegiadas aquelas formações que, potencialmente, confiram aos estudantes um perfil de competências que se supõe serem as desejadas pelos empregadores.

A pressão que os fins políticos a alcançar veio significar, não deixou de ser percebida (e, em alguns casos, discutida) pelas instituições universitárias e pelos docentes. Tal pressão obrigou a examinar o que se fazia e trouxe para primeiro plano o confronto entre diversos ideais–tipo de universidade perfilhados pelos docentes. De facto, para muitos, a consagração dos valores inerentes aos fins políticos de Bolonha significou um constrangimento à autonomia universitária e uma instrumentalização indesejável do conhecimento científico pela esfera económico-financeira.

Em segundo lugar, Bolonha implicou *um processo de mudança curricular* de maior ou menor envergadura consoante o país em que estejamos a pensar. A redução da duração dos ciclos de estudos (particularmente, a redução do primeiro ciclo para três anos), a exigência de explicitação das competências a adquirir em cada curso e ciclo de estudos, o imperativo de centração dos processos formativos nos estudantes, a individualização dos percursos de aprendizagem, a medição das unidades curriculares em ECTS, entre outros aspectos, vieram confrontar os docentes não só com as condições de exequibilidade e pertinência das mudanças enunciadas, mas também com o seu próprio domínio das competências pedagógicas necessárias à transformação curricular que lhes era sugerida ou imposta.

No horizonte de ambas as dimensões, a política e a curricular, perfila-se o ideal de uma aprendizagem universitária para a construção e o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes: não apenas dominar o saber instituído, mas saber usá-lo em situações problemáticas e ser capaz de construir um saber instituinte em função dos problemas enfrentados e satisfatoriamente resolvidos.

Em terceiro lugar, destacaremos o facto de que, no plano político – institucional europeu, o processo de Bolonha se traduziu no *reforço e ampliação dos*

mecanismos de avaliação externa e, especialmente, da avaliação internacional. Tais mecanismos constituem, porventura, o instrumento mais poderoso de homogeneização das políticas nacionais e institucionais, com reflexos evidentes no trabalho quotidiano das escolas e dos professores.

Todo este movimento, suposto ser de desenvolvimento e crescimento das universidades, foi, entretanto, atingido, nos últimos anos, pela crise em que grande parte do mundo e a Europa mergulharam, propiciando a emergência de contradições entre o prosseguimento dos esforços de melhoria e inovação, por um lado, e, por outro, a adopção de *políticas públicas restritivas*, assentes no desinvestimento em educação e na generalidade dos serviços públicos, de que a redução dos orçamentos e dos salários dos docentes se encontram entre os traços mais visíveis.

É, pois, neste contexto altamente crítico e eivado de contradições que os docentes universitários devem prosseguir, dia após dia, ano após ano, a sua acção.

1. Do global ao local

Há uma dimensão local da docência universitária que, não podendo ser compreendida apenas localmente, precisa de ser conhecida naquilo que tenha de específico e original. E aqui por local, entendemos cada universidade, cada faculdade, cada curso, cada disciplina.

Entre o global e o local, falaríamos de uma relação não linear de dependência de um em relação ao outro, de uma relação dialéctica também, em que o todo (neste caso, a situação mundial ou regional do ensino superior) não é meramente o somatório das partes, e em que cada parte (cada país, cada instituição nacional) não vive apenas em função dos ditames supranacionais ou globais.

Foi com esta convicção que no triénio 2008-2010 nos envolvemos num projecto internacional designado "A problemática educacional em Portugal e no Brasil: desafios teóricos e práticos da pedagogia universitária".

O projecto agregou investigadores de duas universidades portuguesas (Lisboa e Porto) e de três universidades brasileiras (Unisinos, Federal de Santa Maria e Federal de Pelotas, todas no Rio Grande do Sul).

Definimos como objectivos gerais do projecto, os seguintes:

Objectivo 1

Organizar um quadro analítico que nos permita compreender como as políticas institucionais estão se colocando frente às demandas da qualidade da educação superior em relação à pedagogia universitária, tanto nas IES portuguesas como brasileiras

Objectivo 2

Questionar o quanto as práticas pedagógicas, na articulação dos currículos e da cultura universitária, vêm sendo atingidas pelos movimentos acima mencionados [objectivo 1], interferindo na própria configuração da docência

Objectivo 3

Tomando a docência como um referente dos paradigmas de ensinar e aprender na universidade, entender os processos de formação / capacitação do professor universitário e as matrizes fundamentais para essa definição

Objectivo 4

Cotejar os esforços inovadores na perspectiva emancipatória desenvolvidos na última década com a configuração das políticas actuais, procurando identificar possibilidades e resistências

Objectivo 5

Analisar o papel que a avaliação institucional tem tido nos processos que qualificam pedagogicamente a universidade.

O desenvolvimento do projecto assentou na ideia de que cada equipa de investigação deveria prosseguir o seu trabalho com autonomia, tendo em conta a diversidade dos respectivos trajectos anteriores e as dinâmicas de investigação específicas de cada núcleo.

Foi assim que a equipa de investigação do Instituto de Educação da U. Lisboa (constituída por Ângela Rodrigues e por mim própria), tendo em vista contribuir para a consecução dos objectivos 2 e 3 acima mencionados, levou a cabo um trabalho de pesquisa empírica procurando:

- Conhecer o modo como os docentes universitários se posicionam em relação às principais missões da universidade: investigação, ensino e serviço à comunidade;
- Saber quais as competências pedagógicas que os docentes pensam ter desenvolvido com mais êxito e aquelas acerca das quais sentem mais dificuldades no seu desempenho;
- Identificar campos de conhecimento educacional e de competência pedagógica em que os inquiridos queiram investir, em função dos seus projectos de desenvolvimento profissional.

O pressuposto subjacente a este trabalho foi o de que o modo como os docentes, tomados individualmente, encaram a sua acção pedagógica, analisam e avaliam o estado actual das suas competências nesta área e projectam o seu desenvolvimento profissional anda associado a interpretações pessoais diferenciadas acerca do que é a universidade, das missões e responsabilidades muito distintas que lhe estão confiadas. Ainda que o perfil geral de uma dada universidade num dado momento do seu trajecto histórico não seja exclusivamente função do pensamento e da acção dos seus docentes, estes, enquanto (re)intérpretes de valores filosóficos, políticos, sociais e culturais frequentemente contraditórios, acabam por ter uma influência no perfil que a universidade assume, porventura maior do que a que eles próprios reconhecem.

2. Metodologia

Tomámos como população–alvo do nosso estudo os docentes da Universidade de Lisboa em exercício no ano de 2009/10. Para a recolha de dados foi construído um questionário constituído por quatro partes: Caracterização do respondente; opiniões sobre o grau do investimento pessoal e profissional feito nos dois últimos anos relativamente a dezassete funções diversas confiadas ao ensino superior universitário, bem como opiniões acerca do grau de

satisfação alcançado face aos resultados alcançados; auto-percepção do grau de domínio alcançado em relação a um conjunto de competências pedagógicas listadas; manifestação de interesses em aprofundar conhecimentos educacionais e competências pedagógicas.

O questionário foi passado entre finais de 2009 e o início de 2010, com o apoio do Reitor que disponibilizou os serviços técnicos competentes para a distribuição *online* do mesmo e a recepção das respostas. A taxa de resposta foi fraca – apenas 86 docentes, de um universo de cerca de 1500, responderam integralmente. Tornou-se, assim, forçoso atribuir a este estudo o estatuto de um mero estudo exploratório. Deveremos olhar os resultados apenas como boas hipóteses a testar em algum trabalho posterior que possa vir a fazer-se com uma amostra representativa.

O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao SPSS. Foi feita a análise estatística descritiva dos dados (média e desvio-padrão) e a análise exploratória de dados multivariados (análise classificatória, análise de componentes principais e análise factorial).

Nesta comunicação, referiremos apenas os resultados obtidos com uma das duas escalas constitutivas da parte II do questionário – a que se reporta ao modo como os docentes pensam que se implicam nas diversas missões confiadas à universidade.

Para a construção dos itens da escala, procedemos a uma análise dos principais normativos jurídicos portugueses onde se explicitam essas missões: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, alterada pelas Leis nº 115/97, de 19 de Setembro, e nº49/2005, de 30 de Agosto); Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior (Lei nº 74/2006, de 24 de Março); Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei nº 62/2007, de 10 de Setembro).

Sintetizámos em 17 itens a informação recolhida, de modo a que, em cada um deles, estivesse presente apenas uma ideia, de acordo com as regras de construção de questionários. O resultado desse exercício é o que o quadro 1 mostra.

3. Os investimentos profissionais dos docentes universitários

A compreensão mais alargada do modo como os docentes vêm a pedagogia na universidade implica que nos questionemos sobre o modo como eles concebem a instituição na diversidade das suas missões e investem profissionalmente em relação a cada uma delas.

Perante um conjunto de dezassete itens relativos às funções do ensino universitário consagradas sobretudo na Lei de Bases do Sistema Educativo português, pediu-se aos inquiridos que indicassem o nível de investimento que tinham feito em cada uma delas, numa escala que ia de 1 (nulo) a 4 (muito grande).

Calculada a média e o desvio-padrão dos valores de resposta, os resultados mostram que é na área do ensino e da iniciação à investigação que os docentes pensam ter feito os investimentos mais fortes entre 2007 e 2009. De facto, os três itens que obtiveram as médias mais altas de resposta (superiores a 3.60) foram:

- Comunicar o conhecimento através do ensino (item 11, x = 3.67, dp =. 54),
- Estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo (item 2, x =3.63, dp = =. 53)
- Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica (item 9, x = 3.60, dp= = .58).
- No extremo oposto, representando os menores investimentos profissionais dos professores, encontramos:
- Prestar serviços especializados à comunidade (item 15, x = 2.73, dp=1.00),
- Estimular a criação cultural (item 7, x =2.69, dp=.93)
- Promover junto dos cidadãos formas adequadas de extensão cultural (item 17, x=2.27, dp=.88).

Quadro 1

Item	Missão
1	Estimular o desenvolvimento do espírito científico
2	Estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo
3	Formar diplomados para a inserção em sectores profissionais
4	Formar diplomados aptos para a participação no desenvolvimento da sociedade
5	Estimular o desenvolvimento da capacidade de iniciativa
6	Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional
7	Estimular a criação cultural
8	Colaborar na formação contínua de profissionais
9	Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica
10	Desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra
11	Comunicar o conhecimento através do ensino
12	Comunicar o conhecimento através de publicações
13	Integrar os conhecimentos novos na lógica da educação ao longo da vida
14	Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje
14	Prestar serviços especializados à comunidade
16	Desenvolver a investigação científica
17	Promover junto dos cidadãos formas adequadas de extensão cultural

Entre as 17 funções apresentadas, o investimento na investigação científica feita pelo próprio aparece apenas em 6º lugar, mais próximo da posição 3= "grande" do que de 4= "muito grande", e a comunicação do conhecimento através de publicações aparece num modesto 14º lugar.

Evidentemente que os investimentos profissionais que os docentes fazem não dependem exclusivamente da sua opção individual: eles são também o resultado dos constrangimentos institucionais que se exercem e condicionam o sentido dado ao trabalho. Mas não deixa de ser motivo de perplexidade que sendo a progressão na carreira académica ditada essencialmente pelos trabalhos de investigação e pelas publicações, seja numa área ainda pouco prezada – o ensino – que os docentes façam os maiores investimentos.

Os dados obtidos foram também objecto de uma análise exploratória de dados multivariados. A análise classificatória – uma das análises feitas – designa uma série de procedimentos estatísticos sofisticados que podem ser usados para classificar objectos e pessoas por observação das semelhanças e dissemelhanças entre elas, informação que é posteriormente organizada em grupos relativamente homogéneos (*clusters)*.

A análise classificatória hierárquica usando o critério de ligação média entre duas classes permitiu visualizar a existência, entre os inquiridos, de três grupos especialmente coesos no seu interior e suficientemente distintos dos restantes.

Cluster A: Pela investigação é que vamos…

O primeiro grupo resultante da análise agregou sucessivamente as respostas aos itens constantes do quadro 2, pela ordem que nele se evidencia.

Trata-se do grupo mais forte estatisticamente e que interpretamos como representando um conjunto de docentes para quem a investigação é a missão primordial dos universitários, seja pela investigação feita pelo próprio, seja pelo incentivo a outros para que pesquisem e desenvolvam o espírito científico e o pensamento reflexivo, seja ainda pela produção de publicações.

Cluster B: Compreender o mundo e disseminar a cultura

O segundo grupo mais forte constituiu-se pela agregação sucessiva das respostas ao conjunto de itens que o quadro 3 mostra.

Parece-nos ser este o grupo mais próximo da concepção mais antiga de universidade – a do cultivo "desinteressado" do saber, a da guarda de um património cultural da humanidade que importa recriar, produzindo novas sínteses integradoras, e que importa disponibilizar socialmente.

Cluster C: Decididamente, formar profissionais…

O terceiro grupo resultante da análise feita agregou sucessivamente respostas e respondentes aos itens mencionados no quadro 4.

Trata-se de um grupo muito coeso em torno dos dois primeiros itens. O terceiro associa-se-lhes mas a alguma distância.

Parece-nos perfilar-se neste grupo a concepção da universidade de serviços que se foca mais fortemente na preparação dos quadros de que a sociedade carece.

A variável constituída pelo item 11, *comunicar o conhecimento através do ensino*, merece aqui uma referência especial porque a análise descritiva dos dados tinha mostrado ser nessa função que os docentes investiam mais fortemente. Na análise multivariada dos dados, ela aparece associada ao Grupo

Quadro 2

Item	Conteúdo
9	Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica
16	Desenvolver a investigação científica
12	Comunicar o conhecimento através de publicações
1	Estimular o desenvolvimento do espírito científico
2	Estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo

Quadro 3

Item	Conteúdo
10	Desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra
14	Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje
13	Integrar os conhecimentos novos na lógica da educação ao longo da vida
17	Promover junto dos cidadãos formas adequadas de extensão cultural
7	Estimular a criação cultural

Quadro 4

Item	Conteúdo
3	Formar diplomados para inserção em sectores profissionais
4	Formar diplomados aptos para a participação no desenvolvimento da sociedade
8	Colaborar na formação contínua de profissionais

A, ou seja, à investigação, embora com um valor de convergência claramente inferior ao dos cinco itens que mencionámos no quadro relativo a esse grupo.

4. Discussão dos resultados

Admitindo que todas as missões confiadas pela sociedade portuguesa ao ensino superior são sensatas e, uma por uma, social e profissionalmente aceites, importa talvez perceber que o aspecto controverso a salientar é o das tensões/dilemas que os professores e as instituições vivem quando se trata de responder bem a todas essas missões, em simultâneo. Tensões e dilemas que radicam, de uma forma geral, na vontade/dificuldade em fazer coincidir o real com o ideal e que têm a sua fonte na diversidade de valores a respeitar – culturais, políticos, económicos, sociais, éticos e pedagógicos – entre os quais as contradições não são raras.

M.T. Estrela, num escrito recente (2010) sobre ética e pedagogia no ensino superior, assinala que "actualmente as universidades estão sujeitas a pressões políticas e a solicitações contraditórias […] susceptíveis de abalar a identidade das universidades e dos seus professores, podendo originar neles alguns dilemas éticos (…). Quando o presente estudo foi realizado, o processo de Bolonha tinha já dado lugar a um novo regime jurídico do ensino superior em Portugal e, obedecendo às novas directivas, a Universidade de Lisboa tinha já procedido à chamada adequação curricular dos diversos ciclos de estudos que oferece. Nessa oportunidade, ocorreu um debate ainda não encerrado (alguma vez o estará?), sobre o conflito e a tensão entre finalidades díspares que devem ser asseguradas pelas diversas faculdades e institutos. Muitos, entre os quais nos contamos, fizemos um diagnóstico da situação semelhante ao que M.I. Cunha (2006) apresenta: "A complexidade do contexto do final do séc. XX e do início do séc. XXI, marcado pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, induziu à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo." A mesma autora, reportando-se à realidade brasileira, mas percebendo que esse é hoje um movimento universal, afirma mais adiante que "as grandes discussões académicas sobre a vocação da universidade, especialmente nos países em desenvolvimento, vão se perdendo e, em seu lugar, são colocadas energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos."

Tendo mudado o contexto, temos para nós que o que está na ordem do dia é a reconstrução da identidade da universidade e da identidade profissional dos seus docentes. Reconstrução para a qual a primeira condição é conhecermos o lugar donde partimos. Nesse sentido e embora os professores não tenham um poder determinante sobre os caminhos por onde a universidade segue, sabermos como eles pensam actualmente a sua acção tem a sua importância.. Porque, a partir daqui, se pode lançar a discussão sobre se o que está a acontecer é o que deve acontecer ou se há mudanças ou até rupturas a fazer, para as quais a acção dos professores e das instituições não é irrelevante. Discussão que, se outro mérito não tiver, terá o mérito de mostrar que a realidade não se conforma com o suposto triunfo do pensamento único e que permanece vivo um dos valores mais altos que assegurou a longevidade da instituição universitária ao longo dos séculos: o de ser um espaço que alberga, estimula e se enriquece com o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente e que há espaço para viver/fazer a universidade de formas diferenciadas. Tal como os professores inquiridos, de alguma forma, exemplificam.

5. Concluindo

O estudo feito e de que aqui trouxemos uma parte mínima dos resultados leva-nos a colocar as seguintes hipóteses:

Predomina hoje entre os docentes da Universidade de Lisboa a concepção da universidade enquanto espaço de investigação, no qual integram a própria função de ensinar que lhes cabe;

O ensino, acompanhado de preocupações com o desenvolvimento do pensamento reflexivo e com o incentivo à pesquisa e à investigação científica, constituem os domínios em que os docentes pensam que investem mais fortemente;

É provável que, se forem propostos a estes docentes percursos de desenvolvimento profissional pedagógico centrados na investigação dos seus próprios processos de ensino e nos processos de aprendizagem dos seus alunos, tais propostas venham a ter bom acolhimento.

Referências bibliográficas

Cunha, M. I. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos, in Maria Isabel da Cunha (org.) (2006), Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais, pp.13-30, Araraquara, S. Paulo: Junqueira e Marin Editores

Estrela, M.T. Ética e pedagogia no ensino superior, in Carlinda Leite (org.) (2010), Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior, pp. 11-28. Porto: Livpsic

[283]

A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Catarina Sobral
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[Resumo] O processo de investigação-acção do grupo de educadoras desencadeou-se com um levantamento de necessidades relacionadas com a ocorrência de situações de conflito, sob a forma de questões, emergentes da sua prática quotidiana. No decorrer do processo investigativo, foram realizadas observações, reflexões, relatos de experiências, vivências e saberes, aliadas a leituras, análises, interpretações, discussões em grande grupo e sínteses individuais e colectivas, suscitando diversidade de ideias e reflexões que interligavam a teoria e a prática. Para além do investimento de novas e/ou diferentes estratégias nos grupos, resultantes das reflexões partilhadas, realizaram-se pequenos projectos nas diferentes valências: creche e pré-escolar. O estudo foi também divulgado junto dos pais, com os quais se partilharam, de igual modo, dificuldades e saberes que enriqueceram ambos os parceiros educativos.

[Palavras-Chave] Educação de Infância, Investigação-Acção, Mediação de conflitos e Contexto Colaborativo

Introdução

A presente comunicação tem como finalidade a divulgação de um trabalho de investigação-acção colaborativa sob a temática da mediação de conflitos, realizado em contexto de educação de infância, com educadoras de infância em exercício da actividade docente.

Actualmente, as crianças passam cada vez mais tempo em contexto institucional e, à medida que se afastam da primeira infância, os colegas começam a ter um papel cada vez mais importante no seu desenvolvimento social. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) salientam que "a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar **situações de conflito** [negrito adicionado]" (DEB, 1997, p. 37). Estas, por sua vez, originam habitualmente as chamadas *respostas primitivas* de *luta* e *fuga* (Sastre e Moreno, 2002) entre as crianças pequenas, dado o seu nível de desenvolvimento da compreensão interpessoal (Selman, 1980). As interacções conflituosas que ocorrem entre crianças necessitam da ajuda e orientação dos adultos (pais, educadores, entre outros) que cuidam delas e as educam, levando-as a adquirir e a desenvolver competências sociais, mediante o apoio nas suas "… tentativas de negociação e resolução de conflitos…" (DEB, 1997, p. 37). O conflito deve ser encarado como algo *natural* (Fernández, 2001; Jares, 2001), *inerente* (Burguet, 1999; Fonkert, 1999) e até mesmo *indispensável para a mudança* quer individual, quer grupal, quer organizacional (Carvalho Ferreira *et al.*, 2001), logo, *necessário* (Lederach, 2000) e *consubstancial* (Jares, 2002; San Martín, 2003) à vida.

O Projecto de Mediação de Conflitos: participantes, objectivos e metodologias

O projecto de mediação de conflitos teve início em Fevereiro de 2008 e prolongou-se (com interregno entre Junho e Outubro de 2008) até Maio de 2009. Inicialmente previa-se trabalhar apenas com as educadoras afectas ao pré-escolar, tendo, no entanto, acabado por envolver todas as educadoras (11) de um Jardim-de-Infância localizado na grande Lisboa, quer da valência da creche – quatro educadoras (com tempo de serviço entre os 6 e os 17 anos) quer do pré-escolar – sete educadoras (com tempo de serviço entre os 13 e os 20 anos). Trata-se de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), de cariz religioso. Este estudo desenvolveu-se, pois, em dois momentos: houve um primeiro momento (com a duração de três meses e meio) no qual decorreu uma formação na modalidade de círculo de estudos, intitulada *mediação de*

conflitos na infância; e um segundo momento (com a duração de oito meses) que correspondeu a um prolongamento do anterior sem, no entanto, ser uma formação no sentido formal, mas sim um trabalho colaborativo, no qual se buscaram soluções para os problemas do dia-a-dia.

As educadoras manifestaram interesse em trabalhar o tema da mediação de conflitos, visto ser muito actual, pertinente, útil e bastante necessário. Aliás, como Sastre e Moreno (2002) afirmam: "quanto mais cedo actue a aprendizagem no campo das relações pessoais… e dos conflitos que nelas se originam, mais fácil será neutralizar as respostas violentas e descontroladas" (p. 52). Ao longo de todo o trabalho investigativo, procurou-se, entre todas as educadoras, estabelecer uma colaboração – conceito nuclear da investigação-acção – assumida "… enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação" (Hargreaves, 1998, p. 277).

Deu-se, por isso, início a um trabalho investigativo teórico-prático, o qual visava:

- Conhecer as concepções das educadoras sobre conflito e mediação;
- Identificar e analisar estratégias utilizadas pelas educadoras aquando da sua intervenção em situação de conflito interpessoal das crianças;
- Identificar as inquietudes /problemas concretos dos grupos;
- Contribuir para o desenvolvimento de práticas de mediação;
- Compreender quais os constrangimentos relativos à acção das educadoras enquanto mediadoras na gestão de conflitos;
- Promover uma investigação participativa, tendo por base uma reflexão sobre os modos de actuação das educadoras em situação de conflito entre pares.

Para a prossecução destes objectivos, foi utilizada como estratégia de investigação a *investigação-acção*, a qual "decorre no local de trabalho e parte de questões práticas que dizem respeito a problemas do quotidiano profissional" (Máximo-Esteves, 2008, P. 42).

Foi neste sentido que o processo de investigação-acção colaborativa do grupo de educadoras desencadeou-se com um levantamento de necessidades relacionadas com a ocorrência de situações de conflito, sob a forma de questões, emergentes da sua prática quotidiana. De entre as questões formuladas destacam-se algumas específicas quer da valência da creche, quer da valência do pré-escolar (questões comuns); e geraram-se também outras questões de foro mais geral, comum a todo o grupo de educadoras (questões colectivas), apresentadas no quadro 1.

Estes foram, pois, os problemas que serviram de ponto de partida para promover uma análise e reflexão sobre as práticas das educadoras. A investigação-acção é um processo de ciclos em espiral, no qual cada novo ciclo é a continuação do anterior, pelo qual é enriquecido (Lessard-Hébert, 1996). Cada ciclo contempla 4 fases: observação, reflexão, planificação e acção. Estas foram sendo executadas de uma forma flexível, dando oportunidade de as educadoras irem apreendendo o seu sentido. Nos registos das reflexões finais das educadoras, são tecidas algumas considerações relativamente aos diferentes momentos, que são aqui expostas:

. *observação*: "A observação foi fulcral. Perceber a origem e o que motivou o conflito foi importante para ajudarmos na mediação. (…)" (Rita);

. *reflexão*: É importante "… reflectir no sentido de tentar perceber quais as melhores formas de intervenção para os diferentes tipos de conflito bem como a influência que essa intervenção poderá vir a ter no comportamento da criança" (Ana);

. *plano*: "… neste diálogo com as outras educadoras partilhávamos experiências que tivemos, muitas vezes de conflitos que eram iguais ou semelhantes, e nesta partilha podíamos encontrar novas estratégias que nos ajudariam futuramente com as nossas crianças" (Margarida)

. *acção*: "este trabalho proporcionou… a possibilidade de troca de experiências com outros colegas e de uma 're-adaptação' de estratégias a nível da nossa sala… Experimentámos algumas das soluções sugeridas por outras pessoas que já tinham tido problemas semelhantes a nível de conflitos…" (Renata)

Quadro 1.: Questões emergentes das práticas das educadoras.

	Questões Comuns	Questões Colectivas
CRECHE	Como actuar face a uma criança que morde constantemente os colegas? (Camila)	
	Como actuar em situação de conflito pela posse de objectos com crianças mais conflituosas? (Ana)	
	"Castigo" – deve-se usar ou não? (Lili)	Como sensibilizar/implicar/envolver a família para esta temática?
	Qual a melhor forma de actuar com uma criança que tem comportamentos agressivos? (Rita)	Como envolver outros adultos na resolução de conflitos?
JARDIM-DE-INFÂNCIA	Como lidar com uma criança que entra constantemente em conflito com os pares e o adulto (destabilizando o grupo)? (Nini)	Será que a actuação do educador em creche irá influenciar a forma como as crianças irão enfrentar os conflitos quando frequentarem o jardim-de-infância?
	Como lidar com as queixinhas constantes, mesmo quando os queixosos não se encontram envolvidos na situação que deu origem à queixa? (Renata/Margarida)	
	Como lidar com uma criança que entra em qualquer tipo de conflito? (Margarida)	Qual a forma mais adequada/correcta/eficaz de mediar conflitos entre pares?
	O que fazer perante a constante disputa pelos lugares da frente da fila? (Renata)	⇩
	Qual a melhor forma de lidar com a quebra de regras? (Fáti)	Como optimizar as estratégias para a resolução de conflitos em contexto de educação de infância?
	Como prevenir situações de conflito? (Joana)	
	Quando a criança não verbaliza o que sente, o que fazer? (Anita)	
	Como a educadora deve actuar em situação de conflito entre crianças "difíceis"? (Maria)	

Ao nível das observações, realça-se o facto de ter sido construída em conjunto com as educadoras uma grelha de registo de observação, que serviu de base para o desenvolvimento do trabalho. Estas efectuaram observações quer na sua própria sala (auto-observações), quer nas salas de algumas das colegas (hetero-observações). Na mesma grelha de registo, as educadoras faziam também uma pequena reflexão, que continha notas interpretativas, ideias e relações entre ideias, especulações, algumas interrogações, entre outros aspectos. Eram feitas análises, quer das descrições das observações quer das reflexões, que auxiliavam no processo de repensar as estratégias adoptadas e/ou a adoptar na prática do dia-a-dia em situação de conflito entre as crianças. A análise e reflexão sobre as grelhas de registo permitiam às educadoras ter uma melhor interpretação das suas próprias descrições, levando a uma reflexão mais aprimorada. Esta, por sua vez, permitia fazer uma selecção mais adequada das estratégias a adoptar na prática do dia-a-dia. Para além do investimento de novas e/ou diferentes estratégias de intervenção diária nos grupos, resultante das reflexões partilhadas, houve também educadoras que iniciaram pequenos projectos de prevenção de conflitos nas suas salas.

Prevenção de conflitos em creche

Da sala de creche da educadora Rita faziam parte catorze crianças, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses e duas auxiliares de acção educativa. O grupo confrontava-se continuadamente com o mesmo problema após a sesta, na hora da higiene -na qual estavam apenas presentes dois dos adultos - que passava pela disputa de objectos, originando a ocorrência de numerosos conflitos entre as crianças que estavam nos bacios e/ou a aguardar a sua vez de mudar a fralda, levando a uma maior agitação do grupo. Após exposição da situação ao grupo de educadoras, originou-se uma partilha de ideias e de leituras. A educadora Rita lembrou-se da existência, na instituição, de um material sobre o qual se havia lido alguma teoria (Goldschmied & Jackson, 2004) chamado "cesto dos tesouros" e, em diálogo, acabou por considerar premente dar primazia ao carácter preventivo da sua actuação. A experiência consistiu na utilização do "cesto dos tesouros" (um cesto de verga cujo conteúdo são objectos de diferentes características, como por exemplo: colher de pau, espelho, esponja de banho, infusor de chá, rolha de cortiça, entre outros) aquando da hora da higiene, junto das crianças que aguardavam e/ou estavam já no seu momento de higiene. A introdução do "cesto dos tesouros" foi uma estratégia bem sucedida, uma vez que surtiu o efeito desejado: reduziu o número de interacções conflituosas naquela altura do dia, mesmo porque "… tendo uma grande variedade de objectos no cesto, as crianças ficam empenhadas na descoberta e não no objecto do amigo" (Rita).

Trabalhar as 'queixinhas' no pré-escolar

O grupo da educadora Anita era constituído por vinte e quatro crianças de quatro e cinco anos de idade e uma auxiliar de acção educativa. Por várias vezes a educadora Anita demonstrou preocupação em saber lidar melhor com as situações de conflito que originavam as chamadas "queixinhas" e aquelas que começavam por ser "queixinhas", mas que levavam a conflitos entre as crianças. "Muitas vezes pareciam 'queixinhas' às quais não deveríamos dar muita importância mas… para a criança que a fez, o assunto era muito importante…" (Anita). Esta era uma questão pertinente quer para a Anita quer para outras colegas em determinado momento do decorrer do estudo e, das partilhas de experiências e estratégias, bem como do aprofundamento de leituras, as

Quadro 2.: Avaliação do encontro com os Pais

1 ideia importante que eu retive a partir deste encontro	1 contributo que vou levar para a minha acção educativa	O que é que aconteceu neste encontro que foi mais significativo	Observações/ Sugestões
Persistência/Paciência	A noção que cada criança tem posturas diferentes e às vezes deve-se mudar o registo	Partilha e identificação com as situações	Gostei muito!
Satisfazer os desejos das crianças na base da fantasia	Ouvir a olhar nos olhos	A consolidação de conceitos	Dar mais tempo para apresentação das conclusões
É bom resolver conflitos com humor	Sempre quando chego a casa depois do trabalho brincar 10 minutos com o filho (quality time)	Percebi que os outros pais sentem as mesmas dificuldades em não ceder	
Que todos os pais passam por estas fases mas aprendem com isto	Tentar ser mais compreensivo	A partilha de experiências e opiniões	
Saber gerir os conflitos com calma	Ajudar na interacção social	A partilha de experiências levou-me a perceber que há muito em comum entre as crianças	
A consciência que a minha filha é igual a outra criança qualquer	A utilização do humor	Percepcionar comportamentos comuns a todas as crianças	
Persistência e paciência	Flexibilidade, mas com regras	A partilha de ideias	Mais sessões como esta
Possibilidade de resolver de forma dialogante	Que outros pais partilham as mesmas angústias, dúvidas	A partilha de experiências	
Paciência	Negociação	Discutir com outros pais/partilhar	
Existe sempre conflito	Persistência na educação	Partilha de experiências	
Introspecção	Mais Paciência	Partilha de experiências	

estratégias que faziam uso, de entre as quais como *devolver a questão para a criança* (Formosinho, 1999; Hohmann & Weikart, 1997; Porro, 2006), não estavam a surtir efeito. Neste sentido, a educadora Anita considerou adequado ao seu grupo de crianças e necessário, introduzir um momento na rotina diária dedicado ao trabalho das emoções das crianças, fazendo uso de material que improvisou e chamou de "caixinha dos sentimentos". Diariamente, na última reunião do dia, cada criança dizia como se sentia: triste, contente, zangada ou assustada, servindo-se da representação gráfica do seu sentimento (desenho da sua cara) para mostrar ao grupo. Depois cada criança tinha oportunidade de explicar o porquê do seu sentir e como é que pensava melhorar a sua atitude e/ou comportamento, o que gostava que algum colega tivesse feito ou não e como gostaria que procedesse numa próxima situação. A Anita refere que "por vezes, era também feito este trabalho em pequenos grupos ou sempre que uma criança tivesse necessidade ou até em situações em que as crianças precisassem de sentir os limites". Este trabalho, nas palavras da educadora, revelou que as crianças: "… perceberam que há consequências que advêm das suas atitudes…" (Anita).

Foram também debatidas as atitudes quer das auxiliares de acção educativa quer dos pais face às crianças aquando da ocorrência de situações de conflito.

Envolvimento de outros parceiros educativos

Foi também importante ter proporcionado às *auxiliares de acção educativa* a frequência de uma sessão de formação sobre gestão de conflitos e o contínuo diálogo entre aquelas e as respectivas educadoras acerca do modo como actuavam habitualmente e o modo como deveriam agir em situações de conflito entre crianças, de forma a haver coerência na acção dos adultos das salas, transmitindo, assim, segurança às crianças.

Para os *pais* foi também proporcionado um momento de reflexão sobre o tema. Conseguiu-se reunir um grupo de pais (de filhos de diferentes faixas etárias – desde a creche até ao pré-escolar), bastante interessado na problemática e em equipa coordenaram-se modos de agir, ideias e sugestões a partir das inquietações, necessidades e problemas colocados. A educadora Renata destaca que: "… houve uma partilha rica e uma troca de experiência muito significativa para todos os participantes. A partir deste momento houve quem viesse mais vezes questionar, pedir ajuda, 'opinar' ou simplesmente partilhar, mas partilhar com maior segurança e algumas 'quase certezas'". Este foi, para a maioria das educadoras, um dos momentos mais marcantes de todo o processo de trabalho colaborativo de investigação-acção. O *feedback* dos pais foi, de igual modo, bastante positivo e encontra-se espelhado em alguns dos registos de avaliação do encontro, deixados pelos pais, patentes no quadro 2.

A educadora Renata afirmou que: "A reunião com os pais foi um dos pontos altos desta formação. Foi… um 'pedido' de ajuda – para que os pais utilizem algumas das nossas técnicas e percebam a importância da firmeza na sua actuação", isto para que se estabeleça uma maior e melhor comunicação entre a escola e a família.

Reflexões finais

As conclusões são ainda preliminares, uma vez que o processo de análise e interpretação de dados não se encontra completa. Contudo, há claramente indícios, presentes nas reflexões escritas das educadoras, de que foram atingidos os principais objectivos a que uma investigação-acção se propõe. A saber: produzir conhecimento, transformar os actores e modificar os contextos. Em relação a este último, *modificação dos contextos*, refira-se o facto deste estudo ter proporcionado um momento no qual se estabelecia um debate de práticas entre a equipa de educadoras, dado que não havia – até ao momento – um tempo dedicado à partilha de práticas relacionadas com a gestão de conflitos. A este propósito a educadora Renata refere que: "a procura de soluções comuns para problemas semelhantes desenvolve o espírito de equipa e facilita (até emocionalmente) o nosso trabalho na busca de maior coerência para a nossa actuação". No que diz respeito à *produção de conhecimentos*, as educadoras mudaram o seu vocabulário oral e escrito relativamente a conceitos como o de *conflito*, o qual era conotado como algo negativo e passou a ser encarado como algo natural, ou seja, "fez-nos constatar que o conflito existe sempre e não pode ser evitado" (Rita). A educadora Anita acresce: "… aprofundei os meus conhecimentos, métodos e técnicas, enriquecendo-me pessoal e profissionalmente". Neste discurso é já perceptível o que parece ter sido a *transformação dos actores* participantes neste estudo, quer em termos pessoais: "… passei a olhar para o conflito de uma forma mais estruturada e positiva" (Renata); "formou-me mais um pouco, fez-me crescer como mulher, mãe e educadora" (Rita), quer em termos profissionais: "tornámo-nos mais tolerantes e tentámos ser 'mais justas' e menos 'imediatas' na mediação de conflitos" (Fáti); "… fez-me parar, pensar e reflectir nos vários tipos de conflitos e olhá-los com mais atenção e pormenor, bem como nas várias formas de intervenção por parte do educador" (Ana); "Com tudo isto, acho que passei a estar mais atenta aos conflitos que vão surgindo e a pensar antes de agir, de forma a encontrar a melhor maneira de ajudar as crianças a alcançarem o sucesso nestas situações" (Margarida).

Em suma, parecem ter sido alcançados os principais objectivos relativos ao processo de investigação-acção colaborativa levado a cabo pelas educadoras de infância, sujeitos participantes deste estudo.

Referências Bibliográficas

Burguet, Marta. (1999). El educador como gestor de conflictos. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Coimbra, L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B. Campos. *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. (Vol. II pp. 9-49). Lisboa: Universidade Aberta.

Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. DEB. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Fernández, Isabel. (2001). Prevención de la Violência y Resolución de Conflictos: el clima escolar como factor de calidad. 3ª Edição. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Fonkert, Renata. (1999). "Mediação Familiar: Recurso Alternativo à Terapia Familiar na

Resolução de Conflitos em Famílias com Adolescentes". *In* SCHNITMAN, Dora F.

e LITTLEJOHN, Stephen (Orgs.). Novos Paradigmas em Mediação. Pp. 169-184. São Paulo: Artmed.

Formosinho, Júlia. (Org.). (1996). Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade. Lisboa: Texto Editora, LDA.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2004). Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche. Lisboa: ARTMED.

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jares, Xesus R. (2001). Aprender a Convivir. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, S.A.;

Jares, X. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência.* (J. C. Eufrázio, Trad.). Porto: Edições ASA.

Lederach, John P. (2000). El abecé de la paz y los conflictos – educación para la paz. Madrid: Catarata.

Lessard-Hébert, M. (1996). Pesquisa em Educação. Lisboa: Instituto Piaget.

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Acção. Porto: Porto Editora.

Porro, B. (2006). La resolución de conflictos en el aula. Buenos Aires: Paidós.

San Martín, José António. (2003). La Mediación Escolar – un camino para la gestión del conflicto escolar. Madrid: Editorial CCS.

Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: Género e transversalidade*. (A. V. Fuzatto, Trad.). São Paulo: Moderna.

[284]

O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS NO ENSINO SUPERIOR: QUE METODOLOGIA(S)?

Dulce Mendes Sarroeira
Área Científica de Outras Línguas e Culturas Estrangeiras, Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

[Resumo] As orientações educativas oriundas do Conselho da Europa deram origem à mudança do paradigma conceptual das metodologias educativas e das abordagens didácticas, nomeadamente na área de ensino das línguas. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) surge no contexto educativo, propondo metodologias de ensino-aprendizagem orientadas para o desenvolvimento da autonomia e da acção participada neste processo. A perspectiva apresentada é claramente orientada para a acção, centrando-se na escolha e uso de estratégias utilizadas pelos actores do processo, e em competências a desenvolver em função das tarefas a realizar.

Adoptámos pacificamente o QECRL em Portugal! O que (não) mudámos?

1. Introdução

A par do desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas, as orientações educativas oriundas do Conselho da Europa têm originado enormes mudanças conceptuais, quer no domínio das metodologias educativas, quer nas diferentes abordagens didácticas, nomeadamente na área de ensino das línguas.

Para além do valor instrumental de que se reveste, a aprendizagem das línguas promove o espírito de abertura à diferença linguística e cultural e ao respeito por essa diversidade, assumindo-a como uma herança comum a defender e a preservar. Assim, a promoção do plurilinguismo apresenta-se como uma das prioridades das Políticas de Educação, não só da União Europeia, mas também do Conselho da Europa, como factor decisivo na construção de uma dimensão europeia.

Na sequência da implementação do processo de Bolonha, e tendo como principal objectivo a ideia de uma base europeia comum para as linhas de orientação na elaboração dos programas de línguas, e a melhoria da qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) surgiu no contexto educativo, com o intuito de apresentar propostas e apoiar metodologias de ensino-aprendizagem mais orientadas para o desenvolvimento da autonomia e da acção participada no processo de desenvolvimento de competências. A perspectiva apresentada no Quadro é claramente orientada para a acção, centrando-se no uso de estratégias utilizadas pelos actores do processo, e em competências a desenvolver em função das tarefas a realizar. Preconiza-se a passagem de um paradigma comunicativo individualizante, para um paradigma de acção colectiva.

Assumimos a implementação do QECRL como promotor, não apenas da autonomia do aprendente, mas igualmente da autonomia do docente. Quando se fala de perspectiva orientada para a acção, não a podemos encarar como fazendo parte de um processo acabado e pronto a usar. Este é ainda um processo em fase de construção, que se deseja colectiva e participada.

2. QECRL: o enigma da mudança de paradigma

A mudança de paradigma metodológico preconizada pelo QECRL remete-nos para um processo de "adaptação" de métodos e estratégias, e não necessariamente para uma "revolução". Acima de tudo, cabe ao docente o papel fundamental de analisar as novas orientações e identificar, em conjunto com os utilizadores-aprendentes, as necessidades formativas do grupo e as competências a desenvolver, dando sentido ao processo em si. E será em função dessa reflexão colectiva e consciente que vai ser feita a passagem

para o desenvolvimento de um trabalho que envolva aprendizagens, usos, comunicação e acção, através de um processo de alteração profunda, passando por uma adequação das metodologias e estratégias educativas disponíveis, e de entre as quais o docente pode e deve seleccionar as mais apropriadas ao trabalho a desenvolver.

Nous avons la chance historique de nous trouver à un moment où une nouvelle orientation méthodologique n'est encore définie que par sa seule finalité : la formation d'un acteur social en langues-cultures. Les enseignants ont par conséquent la possibilité de s'approprier l'élaboration de ses modes, forcément pluriels, de mise en œuvre concrète. Ils en ont aussi la capacité, s'ils s'organisent : les mises au point de la perspective actionnelle sont d'abord et avant tout l'affaire collective des enseignants eux-mêmes. Puren (2011:12)

A implementação do QECRL veio abalar as representações tradicionais do processo de ensino-aprendizagem, apresentando um conjunto de propostas e uma perspectiva do ensino das línguas orientada para a acção, e não apenas para a comunicação. Mas o que foi feito nesse sentido, e o que mudou realmente? Perante a mudança do paradigma educativo até então existente, que lugar terá a Abordagem Comunicativa (AC) assumida, até então, como a abordagem inovadora que defendia o desenvolvimento da competências comunicativa como objectivo fundamental no ensino das línguas?

3. Abordagem comunicativa e perspectiva orientada para a acção

A AC, utilizada como perspectiva inovadora durante as últimas três décadas, apresentava como objectivo social de referência a formação dos alunos para comunicar em sociedade numa língua estrangeira, simulando em sala de aula essa mesma sociedade. Estávamos perante um mesmo objectivo de uso e de aprendizagem: a comunicação linguística. Nessas simulações, a interacção linguística não passava de uma troca de informação simples, ou seja, uma troca inter-individual de informação com uma finalidade precisa e determinada, sem exigência de reflexão sobre a informação trocada, não lhe conferindo uma significação para o efeito, e fazendo prevalecer a noção de "comunicador individual". As aprendizagens eram centradas no aprendente, mas enquanto ser individual, e na sua necessidade de comunicar com os outros, não havendo lugar a tomadas de decisão ou a qualquer tipo de reflexão participada.

3.1. A criação de um paradigma colectivo

Um dos grandes objectivos do QECRL, é a passagem de uma preocupação individualizante para uma preocupação colectiva. Se analisarmos com atenção o documento, constatamos que essa ideia de "comunicador individual" não é retomada pelos autores do Quadro, mas sim a expressão "actor social"(Puren 2011):

(...)Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social. (QECRL: 29)

Destacamos o carácter colectivo que passam a assumir os utilizadores--aprendentes da língua, ao fazerem parte integrante de uma dimensão mais alargada, a sociedade, e na qual não se pode participar sem uma atitude declaradamente colectiva. É esta a grande evolução e mudança que caracteriza a Perspectiva orientada para a Acção (PA): passamos da simulação de situações artificiais, com o objectivo de preparar os alunos para utilizarem essas aprendizagens mais tarde no contexto real (Abordagem Comunicativa), para a formação de actores sociais, onde os utilizadores-aprendentes estão inseridos numa verdadeira sociedade (o grupo turma), e na qual têm uma verdadeira acção social a realizar, aquilo a que se chama o projecto colectivo de ensino--aprendizagem, criando uma semelhança natural entre a situação de uso e a situação de aprendizagem (Perspectiva orientada para a Acção). Esta é, segundo Puren (2010, 2011) a 1ª grande ruptura entre estas duas abordagens/perspectivas didácticas e metodológicas do ensino da língua.

3.2. Ruptura ou prolongamento?

Um dos países que claramente mais tem debatido e trabalhado esta necessidade de mudança, e onde consequentemente muitas opiniões se dividem, é França, onde identificamos claramente duas linhas de orientação distintas: aqueles que assumem a perspectiva orientada para a acção como um prolongamento, ou uma evolução interna da conhecida abordagem comunicativa, (Beacco (2007), Coste (2009), entre outros), e os que defendem a construção de uma ruptura entre estas duas perspectivas, que não se anulam necessariamente, mas que se devem assumir distintamente e baseadas em pressupostos diferentes, tais como Puren (2002-2011) e Bourguignon (2006,2007).

Remetemos a vossa leitura para o site de Christian Puren www.christianpuren.com, um didáctico francês que muito tem contribuído para a discussão desta mudança de paradigma, e que defende essencialmente a necessidade de ruptura entre Abordagem Comunicativa e Perspectiva orientada para a Acção.

Segundo Puren, esta nova PA deve ser capaz de fornecer aos docentes novas estratégias de concepção, observação e análise, levando-os a assumir uma atitude diferente e inovadora: "do velho não se faz novo". Tudo depende do que pretendemos fazer com os alunos. Para além de uma visão enriquecedora do Quadro enquanto ferramenta promotora de construção de mudanças, e não de reciclagem da abordagem já existente, este autor apresenta-nos ainda conceitos como co-acção e co-cultura, em alternativa aos termos simples utilizados no quadro. Segundo o autor, já não se trata de comunicar com os outros numa língua estrangeira, mas de agir e interagir com os outros numa língua estrangeira.

Apoiando-se na perspectiva de Puren, Claire Bourguignon (2006, 2007) propõe uma visão mais orientada para a avaliação das competência, mas insistindo na noção de ruptura epistemológica, e surgindo com o temo perspective communic'actionnelle. Esta perspectiva, que assumimos traduzir como comunicação-acção (C-A), baseia-se na construção de cenários de aprendizagem orientados para a acção, através da comunicação. Segundo a autora, a aprendizagem deixa de se resumir à soma das competências

comunicativas, que passam a estar ligadas entre si, em função das necessidades dos aprendentes--utilizadores, e desenvolvendo um processo com sentido, uma vez que as próprias tarefas passam a ter relação entre si, e são desenvolvidas e orientadas para uma missão final. O que nos traz de novo esta proposta? Aparentemente, esta perspectiva leva os actores sociais envolvidos a reflectir sobre a relação entre os conhecimentos/competências desenvolvidos e a sua aplicação prática. Segundo a autora, intenção e acção passam a estar interligadas, dando significado às aprendizagens. A competência deixa de ser assumida como um "saber fazer", para se transformar num "saber agir", na medida em que se prevê a resolução de algo inesperado, imprevisto, e não preparado previamente. Consideramos esta perspectiva do ensino da língua como uma excelente possibilidade de trabalho, que aliás já tentámos implementar (Sarroeira & Ferreira, 2010) mas que, tal como referimos acima, nos parece mais orientada para a avaliação das competências, o que não lhe retira a sua importância e legitimidade.

Partilhamos de certa forma a posição de Puren (2011), quando se recusa a aceitar que a perspectiva orientada para a acção possa ser um simples prolongamento da abordagem comunicativa, e defendemos igualmente que o passo importante será a criação de condições para a existência de uma multiplicidade de inovações conceptuais e práticas, adaptando-as à evolução da sociedade, mas não como forma de evolução interna entre estas duas perspectivas. Quando falamos de diferentes perspectivas metodológicas e didácticas, não temos de assumir necessariamente que umas tenham de ser aceites em detrimento de outras, mas antes que, em função das necessidades de formação do utilizador-aprendente, dos objectivos e da situação social de referência, cada perspectiva terá o seu momento de importância, dependendo do uso que pretendemos dar-lhe.

> *(...) l'adoption d'une perspective actionnelle en fort décalage avec celle que fournissaient l'approche communicative et l'approche interculturelle permet de renouveler de nombreuses problématiques telles que l'authenticité, la simulation, l'autonomie, la communication, l'interaction, le culturel ou encore la formation des enseignants, et d'ouvrir ainsi la voie à de multiples possibilités d'innovations conceptuelles et pratiques. (Puren 2009, citado por Puren (2011: 5)*

O que caracteriza fundamentalmente uma metodologia, não é apenas o seu objectivo social de referência, mas também o ambiente no qual os seus "implementadores" consideram que deve ser atingido o seu objectivo, ou seja, a sua situação social de referência (Puren 2009, 2011). Salientamos um dos principais objectivos apresentados pelo Quadro: a criação de situações sociais de referência e a preparação do aprendente para viver, trabalhar e agir em conjunto, resolvendo e enfrentando situações de comunicação ou outras, numa sociedade multilingue e multicultural, adoptando estratégias e comportamentos que sejam aceites nessa sociedade.

4. Aplicabilidade do QECRL

Na maioria das vezes, os docentes questionam-se sobre a aplicabilidade do QECRL às suas práticas, preferindo manter um trabalho de sala de aula centrado em exercícios estruturais e numa abordagem meramente comunicativa, ou num ensino orientado para a realização de tarefas despidas de significado e sem qualquer carácter colectivo. Onde fica então a formação de actores sociais participantes de um projecto social de dimensão colectiva?

Se, ao contrário, assumirmos o QECRL como um instrumento de trabalho aberto, maleável e adaptável em função da perspectiva que escolhemos implementar com os utilizadores-aprendentes, facilmente constatamos que é possível e até desejável utilizar o Quadro num contexto de aprendizagem orientada para a profissão. Retomando a ideia de que a metodologia a implementar deverá ser eleita em função das necessidades formativas do utilizador-aprendente, arriscamos avançar com a proposta de um trabalho faseado no ensino da língua, onde se implementam, em momentos distintos, as perspectivas de Bourguignon e Puren. No trabalho com os níveis A1 e A2, a perspectiva C-A de Bourguignon revela-se adequada e praticável, uma vez que os níveis de competência dos utilizadores--aprendentes não lhes permite trabalhar completamente no imprevisto, daí a criação de cenários de aprendizagem--acção, com orientação para uma missão final, onde são resolvidas as situações inesperadas e sem preparação prévia. Nesta metodologia, preconiza-se que os utilizadores-aprendentes aprendam a analisar e a tomar consciência das suas necessidades pessoais e profissionais, e a mobilizar os conhecimentos adequados para levar a cabo o seu projecto ou missão. Esta orientação pressupõe igualmente que se saiba fazer uma escolha de saberes, e que através da interacção com os outros construa e partilhe novos conhecimentos, orientado pelo professor, que assume o papel de facilitador de aprendizagens, ou tutor.

Numa fase posterior, e a partir do nível B1, a implementação da PA em grupos de trabalho, será certamente a chave para que as aprendizagens de uma língua sejam significativas e revestidas de significação, nomeadamente no caso das línguas orientadas para objectivos profissionais. Neste sentido, a "retoma" da metodologia de trabalho de projecto, tal como Puren defende desde 2002, poderá vir a dar resposta a esta necessidade de formar um actor social crítico e autónomo, mas também um cidadão responsável.

> *(....) le déplacement historique objet (collectif) vers sujet (individuel) [avec le développement unilatéral des notions de « centration sur l'apprenant » et d' « autonomie » dans l'AC] a atteint ses limites. Il est temps, dans notre discipline de nous rappeler qu'un individu ne peut être libre seul ou dans une collectivité dépendante et qu'il ne peut trouver de sens à sa vie que dans des projets qui vont forcément impliquer d'autres que lui-même. (Puren, 2002:13)*

No entanto, a pedagogia do projecto é classificada pelos autores do QECRL na categoria das simulações, dos jeux de rôle comunicativos, etc., o que não parece, de forma alguma, corresponder ao que se preconiza no quadro e ao que pretendemos para os nossos alunos. Uma verdadeira pedagogia do projecto tem de se orientar para projectos colectivos, com tarefas não simuladas mas reais, criando uma semelhança natural entre a situação de uso e a situação de aprendizagem. Só este tipo de metodologia nos permite imprimir autenticidade à comunicação colectiva na sala de aula. Por outro lado, a abertura e maleabilidade do QECRL não deverão ser consideradas como marcas de incompletude,

mas sim como uma possibilidade de inovação e adequação de novas perspectivas adaptadas à formação de actores sociais.

Em Portugal, a questão da PA preconizada pelo QECRL, e a sua aplicabilidade ou legitimação, não assumiram ainda lugar de destaque como assunto de discussão, nem são conhecidos estudos ou reflexões sobre essa mudança de paradigma, o que nos leva a acreditar que essa não seja ainda uma das principais preocupações dos docentes. Na realidade, se fizermos uma análise do trabalho desenvolvido desde a implementação do QECRL até ao momento, somos levados a acreditar que, de uma maneira geral, tudo se resumiu à aplicação de uma correspondência directa entre os níveis e objectivos anteriormente definidos, e os descritores propostos pelo QECRL. Aparentemente, foi esquecido o mais importante: a estrutura de fundo, a identificação e construção de uma metodologia adequada ao contexto, que nos permita considerar verdadeiramente esta ferramenta de trabalho que, mal interpretada, corre o risco de se tornar hermética e inútil. Perspectiva orientada para a Acção no Ensino Superior Português: aplicação ou implicação?

5. Considerações finais

Ainda que fazendo parte dos pilares de sustentação do QECRL, a perspectiva orientada para a acção parece ser, no conjunto das alterações profundas impostas ao ensino das línguas, a que menos impacto teve nas práticas educativas e que, na nossa perspectiva, deveria ser um dos factores determinantes que justifica a mudança. Afinal, o que (não) mudámos?

Se, enquanto professores de língua, fizermos uma análise rápida das nossas práticas, independentemente do tipo ou nível de ensino que ensinamos, e nos perguntarmos o que mudámos desde a implementação do QECRL nas nossas práticas, talvez fiquemos espantados com as nossas próprias respostas. O que fizemos, para além da utilização dos descritores e das escalas de competências, para "adequarmos" os programas?

A sociedade evolui e altera-se, a mobilidade académica e profissional assumiu novos contornos, e os actores sociais têm forçosamente de se adaptar, daí a enorme necessidade de escolha da perspectiva que melhor se adapte aos objectivos formativos dos nossos alunos, numa dimensão colectiva e de acção. Quando falamos aqui de perspectiva orientada para a acção, não falamos unicamente do ponto de vista do aluno, mas também do docente, enquanto participante no processo de ensino-aprendizagem, esperando-se da sua parte um papel activo nesta mudança de paradigma metodológico. É urgente a passagem da dimensão individualizante de que se revestem as nossas práticas, para uma dimensão colectiva, através da implementação de projectos colectivos e colaborativos, mediados por estratégias promotoras de interacção partilhada e socialmente activa.

Cabe aos docentes o papel fundamental de promover no seu grupo turma uma cultura de acção, e passar da simulação à implicação. A mudança que aqui se propõe não se refere a um processo de reciclagem, mas sim de concepção e implementação. Enquanto docentes, temos essa possibilidade. Tomemo-la como um privilégio.

6. Referências bibliográficas

Beacco Jean-Claude et al. (2010). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc: última consulta 27/5/2011.

Bourguignon, Claire (2006). « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémolo-gique en didactique des langues- cultures ». Synergie Europe, n°1, p. 58-73. http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf : última consulta 27/05/2011.

Coste, Daniel (2007) Le Cadre européen commun de référence pour les langues. contextualisation et/ou standardisation?, dans Le Cadre européen, une référence mondiale?, actes du colloque de Sèvres 2007(4). 19-29. Paris : Fédération Internationale des Professeur de français, Dialogues et Cultures.

Coste, Daniel (2007) "Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues". Conferência apresentada no Forum Politique sur Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités. Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe: Strasbourg, 6 – 8 Fevereiro 2007.

Conselho da Europa (2001) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: ASA.

Puren, C. (2002) " Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle", Langues modernes, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Paris: APLV. http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844: última consulta 27/05/2010 .

Puren, C. (2009) "Entre l'Approche Communicative et la Perspective Actionnelle, quoi de neuf?", pp.87-91: ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.), Les Cahiers Pédagogiques, Collection des HNS hors-séries numériques, n° 18, mise en ligne septembre 2009 : "Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen". Paris: CRAP.

Puren, C. (2010) La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle. http://christianpuren.com : última consulta 27/05/2011.

Puren, C. (2011) Mise au point de/sur la perspective actionnelle. http://christianpuren.com: última consulta 27/05/2011.

[285]

UMA EXPERIÊNCIA DE COORDENADORA NO 2º CICLO NOS MESTRADOS DE SUPERVISÃO E COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO E MESTRADO DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE, NO ANO LECTIVO DE 2010-2011

Cláudia Teixeira
Universidade Portucalense

[Palavras-chave] Ensino, Supervisão, Avaliação

Uma das tarefas que mais realizamos no nosso dia-a-dia é avaliar, nos seus mais variados sentidos. Seja de acordo com as necessidades, possibilidades e desejos, fazemos escolhas ou tomamos decisões, caracterizando o que denominamos de uma avaliação informal. Esta é a avaliação que fazemos, quase que automaticamente, mas existe outro tipo de avaliação – avaliação formal ou sistemática – que é regulamentada por outros dados. Ela exige objectivos e critérios bem definidos e está direccionada para um processo ou um resultado de uma situação, actividade ou um dado específico. Esta é a avaliação que permite avaliar a qualidade e os resultados de um programa.

O trabalho apresentado é fruto da experiência de Coordenação no 2º Ciclo nos Mestrados de Supervisão e Coordenação da Educação e Mestrado de Administração e Gestão da Educação na Universidade Portucalense, no ano lectivo de 2010-2011. A natureza do problema e as finalidades deste estudo de avaliação decorreram do facto de ser imprescindível conhecer a qualidade do exercício destas funções para os estudantes que nos procuram na Universidade Portucalense e que serão transversais a outras instituições de ensino superior, público e privado, pretendendo ser um contributo de supervisão para futuras práticas.

O estudo incidiu, essencialmente, (i) na análise e discussão dos resultados dos questionários (ii) das visitas de acompanhamento, do ano lectivo, (iii) dos contactos com estudantes e docentes, (iv) das reuniões das Comissões de Curso e ainda (v) da análise das temáticas de investigação mais trabalhadas no âmbito das dissertações de mestrados dos estudantes que frequentaram os referidos mestrados desde 2008.

Neste trabalho são apresentados e discutidos os resultados do estudo de avaliação, sendo realizadas recomendações para a uma constante melhoria.

Esta investigação sobre a acção veio auxiliar-nos à compreensão do contexto

actual em que se insere a escola que mudou profundamente: a globalização, a democratização do ensino, os avanços incríveis da ciência e das novas tecnologias da informação e comunicação, a noção da rápida mutabilidade do conhecimento, a indústria, a economia, trouxeram alterações de fundo aos modos vivendi, aos valores que não deixam a escola imune. Urge repensar a educação e o ensino e proceder a uma (re)adaptação da Escola, a uma redefinição das suas finalidades, das suas metodologias, a uma adequação ao seu novo público e ao contexto.

Reflectir sobre a escola no mundo actual e sobre os seus desafios, analisar as potencialidades do sistema educativo e reconhecer as suas fragilidades, conhecer a actuação pedagógica dos docentes, conceber os requisitos de uma pedagogia moderna de sucesso, capaz de formar indivíduos aptos a constituir-se como cidadãos de uma sociedade do conhecimento em constante mutação, reveste-se de uma importância considerável, pois permite a consciencialização da presente realidade educativa e afigura o primeiro passo em direcção às transformações esperadas.

[286]

PERCURSOS NA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Anabela Azevedo Silva e Fátima Pereira
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

[Resumo] A presente investigação insere-se no domínio "Gestão: supervisão e trabalho docente" do mestrado em Ciências da Educação que procurou: conhecer as relações da formação contínua com os novos desafios colocados ao trabalho dos professores e das escolas; estudar os processos de gestão da formação num agrupamento de escolas; e compreender se as questões da mediação, da comunicação e do trabalho colaborativo são importantes na gestão da formação no Agrupamento de Escolas.

Numa sociedade em contínua mudança, o desafio da formação pode surgir como resposta à necessidade de responder às características individuais e sócio organizacionais. Neste contexto, tem-se assistido a sucessivas alterações na política de formação contínua de professores e importa, deste modo, reflectir de que forma estas conseguiram contribuir para a melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, no sentido de diminuir o insucesso e abandonos escolares, promovendo a qualidade das aprendizagens e da educação em geral.

A investigação desenvolveu-se com base numa metodologia qualitativa, através de uma análise compreensiva do fenómeno em estudo, tendo em conta a singularidade do contexto e das pessoas em análise. Nesse sentido, realizamos um estudo de caso focado num agrupamento de escolas de Matosinhos, no distrito do Porto. O estudo empírico foi constituído pela realização de seis entrevistas semi-directivas a professores que participam nos órgãos que têm responsabilidade na

1. Introdução

A presente comunicação pretende dar a conhecer os resultados de um estudo de caso sobre os processos e dinâmicas realizados na gestão da formação em Agrupamento de escolas. Deste modo, foi relevante perceber os desafios colocados à formação contínua de professores como forma de dar respostas a uma gestão mais consentânea com as actuais necessidades de uma melhoria das práticas pedagógicas, da qualidade das aprendizagens e da educação. Também foi importante indagar sobre como pode a formação contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional, tomando a formação de professores em contexto de trabalho como uma forma capaz de desencadear na escola mudanças que se podem consubstanciar em redes de comunicação, análise e diagnóstico de necessidades. Esta comunicação apresenta a problemática em estudo, algumas das concepções do seu quadro teórico e resultados parciais com a respectiva análise.

2. Os professores e a sua profissionalidade

Em 1989, é publicado o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, no qual a formação passa a ser considerada não só um direito dos professores, como um dever e sublinha como promoção do desenvolvimento profissional, a dimensão da investigação, da inovação e da auto-aprendizagem, e do seu envolvimento no meio. Esta formação contínua seria também condição para a progressão na carreira.

O Estatuto da Carreira Docente, em 1990, volta a referir o direito do professor à formação contínua e a sua implicação para a progressão na carreira (artº15). Em 1992, surge o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e em 1996, são -lhe introduzidas modificações, que identificam a importância de desenvolver uma escola autónoma e os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) como centros de formação baseados nas necessidades dos projectos educativos das escolas. Contudo estes acabaram por ficar do lado da oferta, sem a articular com as necessidades das escolas e a devida auscultação dos seus conselhos pedagógicos. Tornaram-se assim espaços de "adiamento da possibilidade de protagonizarem a territorialização das decisões educativas" (Correia e Caramelo, 1997).

Pereira (s/d) considera que entre a regulação do Estado e a autonomia das escolas e dos CFAE a formação assume várias lógicas: a formação centrada no professor, (lógica carencialista); a formação ao serviço das reformas educativas (lógica cognitiva--instrumental); a formação regulada pelo seu financiamento; Programa FOCO- PRODEP (lógica economicista); a formação centrada na escola (lógica de projecto- comunicacional e transformacional).

gestão da formação e representam os diferentes níveis de ensino desse agrupamento de escolas, assim como pela recolha de documentos caracterizadores da formação contínua realizada e a realizar e o seu enquadramento sócioeducativo. A informação recolhida foi objecto de análise de conteúdo.

A dimensão teórica do estudo integra a realização do estado da arte no que diz respeito à formação contínua de professores em Portugal e às produções teóricas mais recentes no campo da formação. Privilegiou-se um enfoque nas teorias que realçam a importância da formação contínua para a mudança das práticas educativas e para a melhoria do sucesso educativo dos alunos.

O estudo permitiu compreender o seguinte:

- *A formação contínua tem sido escassa principalmente a disponibilizada gratuitamente e pede-se às escolas que recorram aos seus recursos humanos para continuar a proporcionar formação;*
- *A necessidade de existir uma maior reflexão na identificação das necessidades de formação e na elaboração do respectivo plano;*
- *As necessidades de formação correspondem aos problemas identificados no PE e nos PCT;*
- *Faz sentido pensar na figura do mediador capaz de promover a partilha pedagógica e os recursos humanos e materiais e a insegurança profissional para experimentar a mudança;*
- *A política educativa no domínio da formação, frequentemente, ultrapassa os interesses e as necessidades das escolas, e a ausência de financiamento da formação tem conduzido a uma diminuição na oferta formativa acreditada;*
- *A gestão da formação em agrupamento de escolas requer maior envolvimento por parte dos professores e apoios de tipo diverso (designadamente institucional, científico-pedagógico e económico) para a sua organização.*

Com efeito, a formação de professores em Portugal, tem-se desenvolvido por caminhos que nem sempre resultaram em melhores professores e melhor educação. A formação contínua tem-se centrado numa acumulação de créditos que permitem a progressão na carreira, sem que entre a formação e o trabalho escolar, e ainda menos entre a formação e o trabalho escolar colectivo, seja feita qualquer relação necessária (Lopes, 2007: 64).

Tardif (2008) fala da formação contínua como "a principal alavanca para a mudança" e prioritária e indispensável. Acrescenta que esta se deve desenvolver e tornar-se permanente e não deve realizar-se a "título pessoal ou excepcional", mas tornar-se uma parte normal e natural da carreira."

Nóvoa acrescenta, ainda, que a formação contínua deve ter como base a realização de projectos de investigação-acção nas escolas, "passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos «problemas a resolver», e menos em «conteúdos a transmitir», o que sugere a adopção de estratégias de *formação-acção organizacional*" (Nóvoa, 2002: 40).

Pereira (2001: 111) fala de formação a partir da escola como potenciadora de processos de aprendizagem colectiva e que podem orientar a construção da escola como organização.

Pereira (*ibidem*: 78) a este respeito refere que "(no grupo de formação) a mediação surge e realiza-se sobretudo pela partilha das responsabilidades educativas, pela discussão dos estudos de caso e pela explicitação e gestão de conflitos". Uma mediação facilitadora da problematização das atitudes das crianças e dos professores, da insegurança profissional para experimentar a mudança e da pouca valorização do trabalho associada à desigualdade de oportunidades na escola. Estas associam-se por vezes à dificuldade de comunicação com os outros professores e com os encarregados de educação, à partilha pedagógica e dos recursos humanos e materiais que fazem por vezes emperrar a engrenagem e impedem a mudança e a disseminação das boas práticas. Este mediador pode favorecer nos professores "a aquisição de novas competências como saber comunicar, gerir um grupo, escutar opiniões divergentes, negociar com parceiros diferentes, em colegialidade, elaborar propostas, gerir projectos, mobilizá-los, ajustá-los e avaliá-los (o que implica o conhecimento da organização e do funcionamento da instituição escolar)" (Tardif, 2008: 73). Este autor (*ibidem:* 9) explicita ainda que "o ensino tornou-se um trabalho especializado e complexo, uma actividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo". Tardif (*ibidem*) reivindica o desenvolvimento de competências tais como: o professor ser uma pessoa detentora de uma cultura geral importante que consiga despertar o interesse dos alunos pelo mundo cultural; capaz de conceber dispositivos de ensino, testá-los, avaliá-los e regulá-los; que permita manter uma relação crítica e autónoma com o saber científico passado e futuro, apto a planear, gerir e avaliar situações de aprendizagem, conseguindo manter "um olhar reflexivo sobre a sua prática e organizar a sua formação contínua" (*ibidem*: 75).

Pereira (2001: 111) sustenta que "a prática profissional só se transforma pela acção, pelo desejo e pela vontade dos professores" e dada a actual instabilidade identitária dos professores, a intervenção formativa e a forma como se desenvolve podem ser cruciais para superar a crise escolar.

> *Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (Nóvoa, 2009: 27).*

1. A formação em contexto de trabalho, trabalho colaborativo e reflexividade

A colaboração e a verdadeira colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o crescimento profissional docente. Assentam no trabalho colectivo, nas relações e benefícios que se podem conseguir e requerem também uma

interdependência mais estreita entre colegas. Deste modo, a formação contínua poderá constituir um caminho capaz de promover a transformação das práticas e favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, facilitando a cooperação e o trabalho em equipa entre os professores. Assim, Pereira (2001: 111) afirma que as lógicas formativas construídas a partir da escola "podem reabilitar os processos de aprendizagem colectiva que definem as regras do jogo na organização".

A construção da profissionalidade docente necessita de uma prática reflexiva, que pode decorrer em encontros e conversas, valorizando o diálogo entre os docentes. Dificuldades específicas de grupos de docentes podem ser discutidas e podem ser sugeridas formas de as superar. As incertezas, preocupações e inseguranças podem ser comuns a vários docentes.

Korthagen (2010: 104) aponta a importância da aprendizagem apoiada nos pares na formação de professores, que prepara para a colaboração e troca com os colegas que assim contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Isto implica, segundo o autor, uma ênfase na co-criação de significados educativos e pedagógicos dentro das comunidades profissionais que pode ter uma importante influência positiva nas suas práticas nas escolas, criando oportunidades para a reflexão sobre determinadas experiências.

2. As redes de comunicação na escola

A comunicação, não deve ser o conceito tradicional de simples transmissão de informação em que se pressupõe um emissor e um receptor passivo, como nos modelos clássicos de gestão. Se considerarmos que os integrantes de uma organização são actores, a comunicação deve considerar que há, por parte deles, formas de reinterpretação de significados que não estão limitados segundo Gentilini (2001) aos padrões da racionalidade técnica, mas sim aos padrões simbólicos, culturais, transportados pelas experiências pessoais de cada actor, trazidos da sua história de vida, e da sua relação com os outros actores dentro da organização escolar. Será imprescindível apelar a uma gestão que valorize a comunicação oral, mais do que a escrita, como o veículo principal de contacto entre as diversas instâncias hierárquicas e entre os membros da organização, dando primazia às relações horizontais e não às verticais.

As organizações são instrumentos inventados pelo homem com o objectivo de promover o bem-estar dos seus actores e não o seu sofrimento e o desconforto. Desenvolver um ambiente organizacional que não se confine às maledicências, à desconfiança, que caracteriza uma gestão clássica, é o caminho que leva ao respeito pela subjectividade, pela criatividade e à transformação consentida, ou seja à autonomia dos sujeitos integrantes de uma organização. Todavia, o crescimento de um clima organizacional baseado na comunicação estará dependente de acordos e consensos que se consigam estabelecer entre os diversos níveis hierárquicos da organização, para que os seus objectivos sejam salvaguardados.

A aproximação entre os contextos de formação e de trabalho não se pode basear na adaptabilidade. Correia (1997: 32) expõe que "a formação deverá ser um agente catalisador das trocas entre as diferentes «linguagens do trabalho», um catalisador das potencialidades formantes do exercício do trabalho, exercendo permanente vigilância crítica sobre a organização, sobre as tendências que tendem a desqualificá-la".

> *a escola tornou-se palco do confronto de princípios de justificação múltiplos: os interesses das famílias, das autarquias e das empresas; a emergência de especialidades profissionais, também elas a exigir novas justificações educativas; o estatuto profissional dos professores; as mudanças na atitude dos alunos que requerem cada vez mais a relação afectiva do que a transmissão do saber (Pereira, 2001:105)*

Muitas vezes a mudança fragiliza-se devido a existirem diferentes interesses que não vislumbram vantagens pessoais e ou profissionais. Para Pereira (2001: 109) essas vantagens necessitam de um trabalho de visibilidade, assente em dinâmicas comunicativas e práticas de mediação que contemplem os interesses que mobilizem a acção individual e colectiva no seio da escola e que se estende à educação das crianças e à aprendizagem e socialização profissionais.

3. Aspectos metodológicos

A investigação realizada desenvolveu-se com base numa metodologia qualitativa, através de uma análise compreensiva do fenómeno em estudo, tendo em conta a singularidade do contexto e das pessoas em análise. De acordo com Pereira (2010: 324), a investigação em educação como uma prática social permite dar voz e acção a diferentes discursos de diversos actores, sendo o objecto científico "constituído numa rede de interpelações entre diversos discursos teóricos e os discursos empíricos, apelando a uma atitude epistemológica de escuta e de interpelação de significados que não prescinde de uma atitude ética, por parte do investigador, que deve ser objecto de explicitação".

Nesse sentido, propusemo-nos realizar um estudo de caso, focado num agrupamento de escolas de Matosinhos. O estudo empírico foi constituído pela realização de seis entrevistas a professores que participam nos órgãos que têm responsabilidade na gestão da formação e representam os diferentes níveis de ensino, desse agrupamento de escolas, assim como, pela recolha de documentos caracterizadores da formação contínua realizada e a realizar e o seu enquadramento socioeducativo, designadamente no Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Plano de Formação. A informação recolhida foi objecto de análise de conteúdo.

Previu-se para a dimensão teórica do estudo, uma realização do estado da arte no que diz respeito à formação contínua de professores e uma caracterização da política para a educação contínua de professores na última década. Privilegiou-se um enfoque nas teorias que realçam a importância da formação contínua para a mudança das práticas educativas e para a melhoria do sucesso educativo dos alunos.

As dimensões de análise emergiram das entrevistas e consideram ainda algumas concepções do quadro teórico do trabalho.

As dimensões de análise das entrevistas são:

- **Gestão da Formação**: Análise de Necessidades; Construção do Plano de Formação; Escolha dos Formandos; Perspectivas de Futuro.

- **Práticas de Formação**: Trabalho Colaborativo; Tipos de Formação; Resolução de problemas.

- **Efeitos da Formação**: Práticas Educativas, Sucesso Escolar, Organização Escolar, Identidade dos Professores, Modos de Trabalho em equipa.

Na Gestão da formação em Agrupamento de Escolas, procurou-se perceber que processos e dinâmicas eram mobilizados para identificar as **necessidades de formação**, se existiam documentos específicos e ocorriam reflexões e debates durante esta identificação. Era também importante percepcionar como era construído o **Plano de formação** e se procedia à **escolha dos professores** para estas formações assim como quais os **critérios** para a selecção dos mesmos. Dadas as circunstâncias actuais verifica-se uma diminuição da oferta formativa acreditada, associadas a algumas incertezas quanto às perspectivas futuras na formação contínua para os docentes. Desta forma, foi importante conhecer a opinião dos sujeitos sobre o modo como pode continuar a ser proporcionar formação acreditada e gratuita, pois permanece a escassez de orientações e informações quer por parte do CFAE quer do ME.

Inseridas nas **Práticas de formação** elencámos como importantes na nossa pesquisa conhecer se há práticas de **trabalho colaborativo** e que **dispositivos** de **mediação** estão disponíveis para que esta se efectue de forma proveitosa, enriquecedora e partilhada. Nos **Tipos de formação** foi importante diagnosticar se existe o sentimento e apetência para a **formação** mais **escolarizada** ou mais inserida no contexto e em **modalidades de formação** ligadas à **resolução de problemas**. Na **Resolução de problemas** procurámos conhecer se as formações realizadas no Agrupamento de algum modo puderam contribuir para uma melhor aplicação dos novos programas de Língua Portuguesa e de Matemática, mas também resolver outro problema diagnosticado no PE do Agrupamento, a diminuição dos casos de indisciplina.

Após a frequência de formação era pertinente percepcionar a opinião dos docentes entrevistados acerca da utilidade, validade e repercussões das suas aprendizagens na alteração das **Práticas educativas**, quer na **produção de materiais** quer através de utilização de **práticas inovadoras**. No **Sucesso escolar** tornava-se oportuno perceber se através da formação realizada no ano lectivo anterior, houve melhorias nos **resultados escolares** e na **relação professor-aluno**. Inserida na **Organização Escolar** procurámos entender como se processam as **condições de trabalho** e a **comunicação e desenvolvimento de práticas** no agrupamento. Para a **Identidade dos Professores** foi essencial percepcionar como ocorre a **reflexividade e análise de práticas**, em que contextos aprendem os professores, qual o peso e importância da formação na **progressão na carreira** e na **construção da sua identidade colectiva**. Os **Modos de Trabalho em equipa** surgiram como importantes na análise, pois fazia sentido conhecer como se processa a **contextualização da formação** e se ocorre de forma sistemática a **partilha de boas práticas** quer no Agrupamento quer em redes de escolas.

4. Apresentação e discussão de resultados

A pertinência e a validade deste estudo assentam, na possibilidade que apresenta como um contributo para a reflexão e aprofundamento da problemática da Formação Contínua no âmbito dos processos e dinâmicas na gestão da formação em Agrupamento de Escolas.

Ao analisar o discurso dos actores, percepciona-se a necessidade de existir uma maior reflexão na identificação das necessidades de formação e na elaboração do respectivo plano. As necessidades de formação têm correspondido aos problemas identificados no PE e nos PCT. A política educativa no domínio da formação, frequentemente ultrapassa os interesses e as necessidades das escolas e a ausência de financiamento da formação tem conduzido a uma diminuição da oferta formativa acreditada. No desempenho profissional da equipa de professores perspectiva-se que se caminha para que as escolas encontrem os recursos humanos e materiais que permitam continuar a proporcionar a formação contínua. Há alguns professores que acreditam que é possível aprender com os seus colegas e em conjunto construírem o saber, outros evidenciam receio em assumir esta autoria, dada a falta de directrizes e informações da tutela para orientar este caminho.

A formação centrada na escola parece agradar aos professores na medida em que permite ir de encontro à resolução dos problemas do Agrupamento. Barroso (1997: 64) fala da perspectiva de ligar a formação ao respectivo desenvolvimento das organizações e a necessidade de pensar não só a formação dos professores como a gestão das escolas, de forma que se tornem uma "organização qualificante" tanto para os alunos como para os professores e outros profissionais que nela trabalham. Por outro lado, os testemunhos evidenciam a preocupação de esta ser acreditada e certificada para ser contemplada na progressão na carreira. Canário (1998: 15) refere que a necessidade de certificação e progressão na carreira deturpam o sentido e o conteúdo da formação no seu valor de uso, e passa a valorizar-se o valor de troca. A formação deixa de contribuir assim "para transformar os professores em «profissionais reflexivos»".

Percepciona-se que a mediação e os seus dispositivos são parcos entre o 1º e o 2º ciclo por dificuldades na conjugação dos horários e falta de espaços disponíveis que inviabilizam a devida articulação. As AEC entravam por vezes o trabalho colaborativo, a articulação e a gestão adequada dos momentos de trabalho pela forma como é conjugada com a restante componente lectiva, no 1º ciclo. Apesar destes ent raves, os momentos informais e o uso do correio electrónico parecem ser uma via, contudo insuficiente como é reconhecido pelos professores.

O cargo de coordenador intermédio é considerado muito importante para promover momentos de trabalho colaborativo com os restantes colegas. Nos seus discursos identificam-se algumas práticas de escuta onde aparece a figura de alguém que é capaz de dinamizar, promover o trabalho e a partilha de responsabilidades. Há departamentos onde o trabalho se baseia na partilha e discussão de casos e o perfil do coordenador e a sua capacidade de mediar em alguns casos, permitiu angariar com sucesso a colaboração dos seus pares. As assessorias pedagógicas no trabalho de sala de aula também têm favorecido um trabalho colaborativo nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os testemunhos falam dos docentes com formação e conhecimentos "seniores" em diversas áreas, mas lamentam que por diversas razões, os seus saberes nem sempre são partilhados, atribuindo à falta

de tempo, e espaço, à sua humildade, aos condicionalismos de horários, entre outros. Reconhecem contudo, haver partilha de boas experiências nas reuniões de departamento e de grupo disciplinar.

Quanto à formação escolarizada, dizem ser pouco interessante e com fracas repercussões na resolução de problemas do Agrupamento, ao invés da inter-activa reflexiva que encerra uma maior utilidade e conduz à apropriação por parte dos indivíduos, e que Canário (1998: 13) diz ser este o referente principal das práticas e modalidades de formação ou seja exercício contextualizado do trabalho.

Na Organização escolar há manifestamente posições divergentes por parte de quem assume posições de chefia, em relação aos restantes docentes. Os docentes com cargos de chefia atribuem aos professores a responsabilidade do imobilismo, e à pouca capacidade de mudarem as suas práticas. Os docentes apresentam como entraves as condições humanas e materiais para dar conta do trabalho exigente de ser professor. Atribuem também ao facto de não haver reconhecimento adequado dos bons desempenhos. Barroso (1997: 71) é de opinião que para ocorrer uma mudança na organização é necessário que se construam novas relações de força que sejam favoráveis, mas por parte dos actores também se desenvolvam novas capacidades cognitivas e relacionais e que se desenhem novas formas de governo.

Nos aspectos comunicacionais transparecem algumas divergências, associadas ao facto de haver dificuldades que a informação passe e a gestão sente-se incapaz de promover outras dinâmicas junto de todos os professores do Agrupamento.

Na Identidade colectiva, percepciona-se nos seus testemunhos que se sentem bem com os seus pares, principalmente quando possuem laços decorrentes da permanência na mesma escola ou partilham o mesmo edifício, o que facilita o uso de algumas estratégias comuns de trabalho. A insegurança gerada pela necessidade de mudar, de ultrapassar os obstáculos do seu quotidiano é superada com um menor sofrimento se existirem laços fortes entre grupos de professores. Por outro lado, há o sentimento de desencanto pela forma como as mudanças surgem em catadupa.

Sobre os Efeitos da formação e nos Modos de trabalho em equipa e contextualização da formação e partilha de boas práticas, os sujeitos entrevistados argumentam que não basta fazer a formação é necessário promover no dia-a-dia a sua aplicação e a necessidade de existir alguém que acompanhe esta apropriação. O entusiasmo inicial decorrente da formação acaba por esmorecer e por vezes pequenos obstáculos contribuem para o enferrujar das práticas, e todo o potencial da formação acaba por se desvanecer e levar ao uso das práticas antigas. A acrescer a esta situação o facto de nem sempre existir um elo de ligação, uma continuidade na comunicação entre formador e formando e a respectiva monitorização e acompanhamento após a formação.

Está patente no discurso o facto de haver pouca comunicação e monitorização da formação assim que esta termina. É referido que se pede demasiado ao formando e depois não há contrapartidas, como o saber como correm as coisas, que dificuldades surgiram, como foram ou não estas superadas e trazer os testemunhos de outros colegas para enriquecer a formação. Talvez o papel de mediador faça falta para fomentar as melhores práticas, dar vida e voz aos professores do Agrupamento, de modo a promover momentos de partilha de experiências e de trabalhos realizados com os alunos como forma de fortalecer e enriquecer a comunidade escolar, aproximar e articular com o 1º ciclo, criar alguns dispositivos como os tempos comuns previstos nos horários e no trabalho de escola, já disponíveis para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

A Partilha de boas práticas evidencia o desejo de assistir e comungar de boas experiências. Os professores denotam que os encontros de partilha são escassos em comparação com todo o trabalho, empenho e esforço que é desenvolvido no dia-a-dia no Agrupamento. O uso do correio electrónico parece ser um meio de aproximar e de concertar estratégias, associado aos momentos informais de encontro dos professores onde são falados e partilhadas algumas práticas. O hábito de mostrar e apresentar o que se faz quer entre departamentos ou redes de escolas não existe, praticamente, embora considerem que poderia ser proveitosa e alavancar algumas estratégias. Para Amiguinho, Valente, Correia e Mandeiro (1997: 104) a ideia de rede (escolas, professores, alunos e comunidades), é permitir a mudança da escola e a transformação dos seus contextos. Esta pode assentar em parcerias, incluindo uma diversidade de situações formativas, com numerosos actores com o intuito de resolver os problemas dessa comunidade.

Conclusão

As conclusões que apresentamos devem ser tomadas como sugestões e contributos.

A política educativa no domínio da formação, frequentemente, ultrapassa os interesses e as necessidades das escolas, e a ausência de financiamento da formação tem conduzido a uma diminuição na oferta formativa acreditada. A gestão da formação em agrupamento de escolas requer maior envolvimento por parte dos professores e apoios de tipo diverso (designadamente institucional, científico-pedagógico e económico) para a sua organização.

A formação contínua, baseada nas carências e numa formação inicial "retardada" não tem permitido fazer sobressair e desenvolver um trabalho mais autónomo, de valorização, de criação e de autoria. As boas práticas são abafadas pelo restante trabalho e as dinâmicas fortes vividas em alguns departamentos ficam por partilhar com a restante comunidade educativa, porque o coordenador confina o trabalho ao seu departamento e a gestão vive absorvida na prestação de contas e não consegue dinamizar uma articulação horizontal entre todos os professores do Agrupamento.

Pode fazer sentido a figura de alguém capaz de mediar figura do mediador, de promover a partilha pedagógica e os recursos humanos e materiais e a insegurança profissional para experimentar a mudança.

Referências Bibliográficas

Amiguinho, Abílio; Valente, Amândio; Correia, Hermenegildo; Mandeiro, Maria José (1997). "Formar-se no Projecto e pelo Projecto", *in* Rui Canário (orgs.) *Formações e Situações de*

Trabalho. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 101-116.

Bardin, Laurance (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, João (1997) "Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional", *in* Rui Canário (orgs.) *Formação e Situações de Trabalho*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 61-78.

Berger, Guy (1992). "A Investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional" *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1/4, 23-36.

Canário, Rui (1998). "A escola: o lugar onde os professores aprendem" Psicologia da Educação, 6, 9-27.

Correia, José Alberto (1997). Formação de professores - estudo temático. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Correia, J.A. e **Caramelo** J. (1997). A formação contínua de professores – da gestão da profissão à gestão da carreira. Comunicação apresentada ao VII Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation, *A Decisão em Educação*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

Gentilini, João Augusto (2001). "Comunicação, cultura e gestão educacional", Cad. CEDES, nº54, 41-53.

Korthagen, Fred A.J. (2010). "Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards na integratif view of teacher behavior and teacher learning", *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.

Lopes, Amélia (2007). "Construção de Identidades e Formação de Professores" – Relatório da Disciplina. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Provas de Agregação – documento policopiado).

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

Nóvoa, António (2009). "Para uma formação de Professores construída dentro da Profissão", *Revista Educa*, 25-34.

Pereira, Fátima (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores. Os equívocos e as possibilidades.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, Fátima (s/d)"Análise de Estudos e de Relatórios no Âmbito da Formação Contínua de Professores em Portugal – para uma meta-análise".

Pereira, Fátima (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade Docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tardif, L. & Lessard, C. (orgs.) (2008). *O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interacções humanas.* Petrópolis: Editora Vozes.

Referência Legislativa

Estatuto da Carreira Docente – Art. 15º

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) – Art. 35º

Regime Jurídico da Formação Contínua

[287] A HORTA ESCOLAR COMO ESPAÇO EPISTEMOLÓGICO DE APRENDIZAGEM

Maeli Faé
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, Brasil
Coordenadora de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

[Resumo] O espaço-horta está cada vez mais presente nas Unidades Educativas, lugar onde educadores e educandos têm a possibilidade de desenvolver um processo educativo interdisciplinar, através de um objeto comum, buscando o conhecimento de forma prazerosa, participativa, solidária, criativa e crítica. Este trabalho tem como objetivo, refletir sobre a dimensão espacial da horta como um espaço vivo, epistemológico e pedagógico com a função de conscientizar sobre a educação alimentar e nutricional e propor uma alimentação saudável além de compreender as questões sócio--ambientais, dinamizar o currículo escolar e construir conceitos e conteúdos integrando as áreas do conhecimento através de várias metodologias. O papel da escola, na busca pelo conhecimento, deve ultrapassar o ensino estagnado e fragmentado procurando alcançar a integralidade do ser na sua totalidade, através da formação, da observação, das experiências, da vivência. Essa dinâmica incluída nos PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o currículo escolar se consolidará no cotidiano da escola e terá continuidade se trabalhado coletivamente. O processo de ensino--aprendizagem realizado na horta, é um lugar significativo que pode aproximar o conhecimento da identidade dos educandos, proporcionando uma educação integral, onde há momentos de sentir, falar, escutar, questionar, tocar, plantar e colher, enfim, numa dinâmica pedagógica construída através das habilidades e competências dos educandos, e também dos educadores, mediadores dessa relação entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. O trabalho desenvolvido na horta encaminha para mudanças de valores, incentiva o trabalho coletivo na escola,

AS POSSIBILIDADES DO ESPAÇO-HORTA

Construindo os conceitos através do espaço-horta

A Horta Escolar como espaço de aprendizagem possibilita um ensino e uma aprendizagem que integra a teoria e a prática desenvolvendo os conteúdos e conceitos numa relação coletiva, integral, inter e transdisciplinar.

Esses conceitos trabalhados na horta escola, a partir dela, ultrapassam a forma estática, individual baseados apenas na leitura de um texto ou uma explicação superficial; passam por um processo dinâmico e de interação com um desenvolvimento que vai além da memorização e da descrição. Constitui-se em momentos de composição, estrutura, operação e "pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar" (VIGOTSKY, 1998, p.104). Essa elaboração é complexa e envolve associações, criação, autonomia, acertos e erros na organização do pensamento, precisando considerar toda a dinâmica e o desenvolvimento de processo de formação dos conceitos na medida que "é preciso trazer à tona, por instigação o pensamento da criança e não suscitar uma mera reprodução do conhecimento verbal, com definições prontas" (Idem, p. 65).

Vigotsky (1998, p. 74-76) explica que a trajetória para a formação dos conceitos passa por três fases básicas: o primeiro estágio é na formação dos amontoados sincréticos, isto é, a manifestação do estágio de tentativa e erro. No estágio seguinte, é a percepção e o entendimento da posição espacial dos objetos experimentais, e o terceiro estágio é a recombinação desses estágios quando, ao tentar dar significado a uma nova palavra à criança, agora o faz por meio de uma operação.

Nessa elaboração mental, a criança descentra e supera seu egocentrismo, percebe o "outro", conhece novos pontos de vista e constrói o pensamento, organizando os elementos de forma que estejam relacionados articulando as palavras com sentido e a relação com os objetos. Assim, há a busca de novas exigências e o raciocínio é estimulado. "Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma ideia vaga do novo conceito, mais cedo ou mais tarde ela sentirá a necessidade de usar essa palavra – e uma vez que tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem" (TOLSTOI in Vigotsky, 1998, p. 105).

Ir além da repetição das palavras, do verbalismo, da transmissão, é oportunizar que a criança adquira novas palavras e conceitos, dialogando com os conceitos científicos e com os conceitos empíricos, considerando os dois processos sem isolá-los, fazendo a relação dos conceitos científicos com o cotidiano, com a realidade.

Os conceitos científicos organizam o pensamento, "diferenciam-se dos conceitos espontâneos também na forma de sua apropriação e reelaboração" realizando associações quando

se expande para a comunidade no que se refere à alimentação, saúde, questões ambientais e, sobretudo, a compreensão das relações com os seres humanos, com a natureza e demais seres vivos neste espaço que é social.

[Palavras-chave] Horta, espaço, lugar, alimentação, ambiente

"esses conceitos são formados no enfrentamento da criança com as coisas" (SFORNI, 2004, p.78). Parece elementar, mas quando a escola enfatiza os conceitos empíricos sem relacioná-los com os científicos, as crianças se limitam ao conhecimento do senso comum, sem entender como as situações se formam, sem conhecimento das causas e sem condições de agir socialmente. Dessa forma, também acontece a reprodução do conhecimento restringindo-os da emancipação, da autonomia. A aprendizagem vai além das competências específicas, buscando o todo, extrapolando o parcelamento das disciplinas, vivenciando o lugar que circulam, onde constroem a identidade na área interna e externa da escola, percebendo o entorno e descobrindo outras dimensões espaciais com atividades significativas que desbanquem a passividade para a criatividade e para a criticidade.

O espaço-horta é um espaço de construção do conhecimento realizado através das palavras, dos sentidos, envolvendo todos os participantes através do alimento como essência, um lugar onde acontece a reflexão sobre a alimentação saudável, a segurança alimentar, o direito alimentar, a nutrição, o plantar, o colher, a produção, o cuidado com os seres vivos, com o meio ambiente em um processo pedagógico que envolve os educandos e educadores através de um currículo vivo.

A horta como um espaço de aprendizagem

A horta é organizada por educandos, professores, funcionários educadores que percebem a significância desse elemento pedagógico como estratégia para desenvolver atividades que se concretizam a partir do direito ao acesso de alimentos adequados e saudáveis. Espaço que é social, que tem história, onde constroi-se relações múltiplas, complexas e tem na definição do conceito de espaço geográfico como " um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistema de ações" (SANTOS, 2008, p.22). Objetos esses construídos e produzidos pelas pessoas ao longo do processo, transformando-os em ações, com elementos heterogêneos e integrados numa totalidade que está em movimento. Nessa dimensão espacial se estabelecem relações onde os educandos e os educadores circulam, questionam, tocam na terra, nas plantas, trocam ideias, se comunicam, sensibilizam-se, criam situações novas com os objetos que estão neste lugar[1], compreendendo diferentes situações em momentos diferentes, transformando diariamente esse espaço com diversos elementos ali presentes, mostrando que "o espaço é um misto, um híbrido, um composto de formas-conteúdo" (SANTOS, 2008, p.42) e que esse composto se transformará em novos elementos a partir da reflexão e prática que ali acontece. Neste lugar, há marcas de todos que participam do processo, manifestadas com gestos, com o plantio, com a forma de aprendizagem, com os resultados das ações realizadas na horta.

A horta como um espaço de aprendizagem, com uma metodologia dialógica, de interação coletiva, permite o desenvolvimento de habilidades como: trabalhar em grupo na diversidade, aprender a ouvir, tomar decisões, socializar, compreender novos valores, aprender sobre o melhor aproveitamento e reaproveitamento dos alimentos, aprender a plantar, cultivar, colher, motivando os educandos para outras possibilidades de percepção e de entendimento do mundo. Através desse tema os questionamentos surgem e as respostas também, ampliando esse processo para além de um espaço da escola, de forma natural, para as pessoas das famílias, de todos os envolvidos, e para a comunidade, não só através da produção, mas, principalmente, através do ato pedagógico da aprendizagem.

Com essa dinâmica, nesse ecossistema, há uma articulação voluntária das áreas do conhecimento com os atos cotidianos, as atividades que são desenvolvidas e envolvidas pelos educadores e alunos no planejamento, na formação, na implantação e no acompanhamento das hortas. Essa articulação se dá também através da interdisciplinaridade, que se efetiva como um objeto epistemológico comum e com o diálogo de pessoas das diversas áreas do conhecimento em diferentes funções, mas que são interdependentes nesse processo diário .

As ações pedagógicas se constituem numa organização que pode ser

1 - Lugar - "porção discreta do espaço total" - " O lugar antes de tudo, uma porção da face da terra identificada por um nome .Aquilo que torna o "lugar" específico é um objeto material ou um corpo" (SANTOS, 2004, p.152).

sistemática e contínua, associando metodologias significativas com objetivos definidos, gerando aprendizagens diversas, incluindo-a no currículo da escola, realizando uma função educadora e social. A participação de todos é uma estratégia pedagógica que busca a interdisciplinaridade e a interação da educação ambiental, alimentar e nutricional como proposta metodológica articulada com as atividades curriculares fomentando discussões e permitindo que os educandos conheçam os hábitos alimentares, as regras que estão na sociedade de consumo e os direitos à alimentação adequada. A horta se torna um eixo gerador que promove aprendizagens múltiplas através do debate e da prática realizada neste lugar, fazendo a conexão entre a educação alimentar e ambiental com trabalhos dinâmicos .

Nessa perspectiva, o ensinar e o aprender se tornam instigantes, ampliando as possibilidades de conhecer a realidade e exercer a cidadania nesse espaço sócio-espacial.

No contexto do Meio Ambiente

A vivência no espaço-horta faz desse sistema um importante instrumento vivo para a reflexão e a prática diária da educação ambiental, a qual estimula a todos para compreender melhor a realidade social e propor novas atitudes e comportamentos como um desafio permanente, procurando novos tons, buscando outros modos de viver e de habitar, mobilizando posturas que contribuam para o fortalecimento de uma educação ambiental que movimente as questões sociais e políticas.

O espaço-horta é um elemento do meio ambiente e, nas atividades realizadas como conhecer o solo, a posição do sol e da sombra, os tipos de plantas, a paisagem, os animais e micro- organismos e a sua forma de viver, os educandos estarão entendendo as relações e os elementos que compõem esse espaço vivo. Este é um lugar que gera mudanças, estreita a relação entre o sujeito e o objeto, realiza movimentos não lineares; é um lugar de escuta e de fala, de imaginar e propor ações, saindo de uma área confortável, buscando descobertas. É um lugar que não aprisiona e vai além dos livros didáticos rompendo com a prática pedagógica disciplinar para o entendimento do contexto daquele espaço. Este é um lugar que possibilita a educação ambiental, onde o conceito de Meio Ambiente não se desvincula, em momento algum, e está nas relações que se estabelecem durante o processo de todas as atividades pedagógicas com a realidade social na totalidade do espaço. O professor Reigota define o conceito de Meio Ambiente como "um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação com os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade" (2009, p.36), enfatiza as relações que se formam e se ampliam a partir das representações sociais.

As hortas estão no contexto ambiental inseridas na educação através do seu plano pedagógico onde buscam a cidadania na riqueza de diversidade, nas diversas formas de manifestações e realizações criadas para melhorar qualitativamente o ambiente. Considerar esse espaço para além da proteção e preservação dos vegetais, dos animais, e ampliar a análise para as relações políticas, econômicas, sociais e culturais em todas as relações, proporcionará aos educandos uma educação de participação consciente, estimulando-os a propor soluções ou alternativas para os problemas ambientais existentes. Essas questões aparecem nos componentes curriculares, nos projetos, nos temas geradores, nas discussões, nos temas necessários e urgentes, nas práticas pedagógicas, nas vivências comunitárias, oportunizando a criatividade, o debate e descobertas. A horta é um eixo gerador que através da sua implantação e implementação promove a organização para a manipulação dos alimentos, a sua importância nutricional, a forma de produção e o aproveitamento adequado desses alimentos.

As hortas escolares proporcionam experiências pedagógicas e ecológicas, como a produção de alimentos saudáveis, melhorando a nutrição da comunidade escolar com uma prática que estimula os familiares para que façam as suas hortas caseiras estendendo-as para as hortas comunitárias; manuseando a terra e as plantas e garantindo a qualidade das hortaliças, economizam, dividem todo o trabalho, as despesas e também a produção das hortaliças. Essas hortas comunitárias proporcionam uma melhoria das condições de vida das pessoas e realizam um movimento de conscientização coletiva, debates, e uma educação ambiental com todos os envolvidos direta e indiretamente, construindo uma movimentação social. As relações e os diálogos se ampliam, concretizando ações, num processo de prazer e afetividade que se fortalecem em práticas solidárias e no contato com a terra, com os vegetais, com animais, despertando a vontade de cuidar da natureza e das relações que se estabelecem nestes espaços.

REFLEXÕES FINAIS

Muitos são os benefícios de trabalhar com as hortas, sejam elas escolares, caseiras, comunitárias, pois possibilitam o trabalho conjunto, pedagógico e solidário, proporcionando o conhecimento dos alimentos, seus valores nutricionais, a importância da alimentação saudável, a economia e a valorização de todos esses elementos no cotidiano, no currículo escolar e no currículo da vida.

Quando as atividades realizadas no espaço-horta são inseridas nos PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) das Unidades Educativas, estas evidenciam essa prática como um projeto da unidade e, provavelmente, terá continuidade, pois o projeto torna-se coletivo. Assim, há uma dinamização do currículo que enriquece o trabalho pedagógico dos educadores da comunidade escolar fazendo com que reflitam sobre a importância dos alimentos para a saúde das crianças e dos adolescentes. A inclusão desse trabalho no planejamento pedagógico organiza os estudos para que as crianças e os adolescentes compreendam o significado desse espaço através da teoria e da prática, propondo a busca do conhecimento através de leituras e estudo do meio[2], que neste caso é a horta, intensificando a metodologia interdisciplinar, já que neste lugar os elementos constituintes são interligados.

Dessa forma, os conceitos são construídos com as palavras, na

2 - Estudo do Meio - É uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender. Pontuschka (2009, p. 173)

realidade, vivenciados e explorados, pois conforme Santos "o espaço reúne a materialidade e a vida que o anima" (2001, p.62) numa transformação constante que precisa ser ressignificado diariamente. As ações da horta possibilitam a relação do currículo com os alimentos através de uma Educação Ambiental efetiva nas escolas. O movimento que é realizado na horta, instiga para pensar nas relações cotidianas com outros seres humanos, espécies animais e vegetais e na mudança de comportamentos individuais e coletivos, preparando cidadãos que busquem soluções e alternativas aos problemas do dia a dia. Essa Educação Ambiental propõe uma nova forma de viver e de ver o mundo, buscando uma convivência coletiva, responsável e solidária.

REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/FNDE/PNAE. Projeto Educando com a Horta.Brasília. Brasil, 2010.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.) **Para ensinar e aprender Geografia.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

____**Por uma Geografia Nova**: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[288]

MUDANÇA E TRANSIÇÃO DE CICLOS: ESTUDO LONGITUDINAL

Margarida Barbosa, Emília Moreira, José Melo de Carvalho e Alice Bastos
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo

[Palavras-chave] Transição de Ciclos; Mudança; Inovação Educacional; Estudo longitudinal

A mudança tem vindo a constituir-se uma das dimensões de maior relevo nas últimas décadas, nos mais diversos domínios da vida pública. O termo mudança pode ser entendido como transformação em si mesma ou ainda transformação ao nível dos sistemas, quer se tome como referência o sistema social, cultural ou simplesmente humano. Já a transição de ciclos tem sido objecto de estudos variados nos últimos anos. Assumindo que a transição de ciclos pode ser encarada como oportunidade de crescimento ou insucesso, parte dos estudos sobre a transição está orientada para as dificuldades associadas ao ultrapassar das barreiras estabelecidas dentro do próprio sistema educativo. Neste contexto, o presente estudo tem por objectivo analisar a evolução das transições de ciclos num Agrupamento de Escolas do Distrito de Viana do Castelo.

Em termos metodológicos, partindo de dados de registo, foi tomado como referência um grupo de alunos no final do 1º Ciclo do Ensino Básico (n = 65), o qual foi seguido ao longo do tempo até à transição para o Secundário. Para além dos dados sócio-demográficos, foi recolhida informação retrospectivamente sobre a inscrição no ano lectivo, transição de ano e resultados escolares no 4º, 5º, 6º, 7º, 9º e 10º anos. Considerando a evolução do grupo inicial, observa-se que na primeira transição (do 4º para o 5º ano) transitam e mantêm-se no Agrupamento 72,3% dos participantes; na segunda transição (do 6º para o 7º ano) esse valor diminui para 66,2%; na terceira transição (do 9º para o 10º ano) esse valor diminui para 32,3%. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição de género dos alunos inscritos no 4º ano e no 9º ano ($X2=10,866$, $gl=1$, $p=0,001$). Enquanto que, no 4º ano, a proporção de alunos do género masculino é de 61,5% (n=40), no 9º ano, esta proporção desce para 41,4% (n=12); do 4º para o 9º ano reprovaram ou saíram do agrupamento 28 alunos do género masculino. Comparando as taxas de retenção/desistência nos 3 ciclos de ensino entre o grupo de referência e dados nacionais (GEPE, ME) verificam-se diferenças estatisticamente significativas no ano lectivo 2004/2005 (referente à transição do 1º para o 2º ciclo) ($X2=57,893$, $gl=1$, $p<0,001$); a taxa de retenção do grupo de referência (26,2%) foi significativamente superior à taxa nacional (5,2%). No ano lectivo 2006/2007 (referente à transição do 2º para o 3º ciclo) a taxa de retenção/desistência do grupo e a nacional foram semelhantes (8,5% e 10,3%, respectivamente). No final do 3º ciclo, o grupo de referência não teve retenções/desistências, enquanto a taxa nacional foi de 13,8%.

A investigação longitudinal demonstra que a transição de ciclos é um problema complexo, com múltiplas facetas, que precisa de ser sistematicamente investigado e tido em conta na avaliação das políticas educativas.

[289]

MODOS DE SER E ESTAR EM EDUCAÇÃO: PERCURSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Maria de Lurdes Gonçalves
Agrupamento de Escolas de Mira
Universidade de Aveiro

[Resumo] Pensar o desenvolvimento profissional (DP) na actualidade é pensar na construção do conhecimento profissional, a par com o desenvolvimento do sujeito. A análise dos dados de um estudo de caso, no âmbito de um programa de formação contínua, evidencia que o DP é fruto da intersecção da acção individual com a acção colectiva em ambientes com características facilitadoras de DP. Os resultados indicam também que a formação em contexto permite iniciar um trabalho de DP porque cria condições de auto/hetero/eco e co-formação que incluem um potencial de aprendizagem profissional transformativa, conducente a novos modos de ser e estar em educação.

Introdução

Pensar o desenvolvimento profissional (DP) docente na actualidade implica abordar a forma como é entendido e como tem sido operacionalizado nos espaços de formação. Partindo da crença de que o DP pressupõe a existência de uma vontade e acção consciente do sujeito e se inscreve e manifesta ao longo de toda a vida profissional, destacamos três aspectos que consideramos pertinentes para a construção de modos de ser e estar em educação: o primeiro refere-se à participação activa do sujeito nesse processo, o segundo remete-nos não só para o desempenho e exercício profissional efectivo na sala de aula e na escola, mas também para a sua preparação e para o que vai para além dela, e o terceiro, mais lato, insere-se na condição humana de aprendizagem, que o senso comum inscreve na expressão "aprender até morrer", porque enquanto seres inacabados aprendemos na relação com o outro mediados pelo mundo que nos rodeia (Gadotti, 2003). De salientar, que subjacente à importância da auto-implicação do sujeito está também a sua interacção com os contextos (social, político, histórico) nos quais se movimenta e o papel que estes podem assumir no processo de DP (Roldão et al, 2006, Imbernón, 2007: 11).

Assim, falar de DP é falar da especificidade do trabalho dos professores e da forma como estes aprendem e empreendem, ou seja, da forma como colocam essa aprendizagem ao serviço do seu trabalho quotidiano, como o reformulam, alteram e reorientam continuamente, perseguindo o objectivo de um desempenho profissional mais competente, preocupado com a aprendizagem e sucesso dos seus alunos, em particular, e com a qualidade da educação, em geral.

Por conseguinte, pensar em DP é pensar na (des/re)construção do conhecimento profissional (CP), a par com o desenvolvimento do sujeito, por isso, importa ter em atenção o modo como cada um é capaz de (des/re)construir conhecimento, respeitando a unicidade de cada sujeito e de cada situação na sua relação com a complexidade do CP.

Isto quer dizer, que para além da atenção ao conteúdo das aprendizagens, é preciso cuidar dos processos de construção dessas mesmas aprendizagens.

Na primeira parte deste texto abordamos a especificidade do conhecimento profissional docente, bem como algumas questões relacionadas com a intervenção dos sujeitos na sua (des/re)construção, que nos ajudam a compreender e a perspectivar o que se entende por DP.

Na segunda parte, partilhamos os resultados de um estudo (Gonçalves, 2011) de caso levado a cabo aquando

da implementação de um programa de formação contínua ao longo de dois anos lectivos, com um grupo de cinco docentes de línguas de uma escola secundária.

Concluiremos mostrando como os resultados a que chegámos incluem um potencial de aprendizagem profissional transformativa, conducente a novos modos de estar e ser em educação, salientando as potencialidades da formação contínua em contexto nesse processo.

1. Desenvolvimento profissional

It is teachers who, in the end, will change the world of school through understanding it. (Stenhouse, 1975)

1.1 compreender o desenvolvimento profissional (8363)

A centralidade da escola para a educação dos cidadãos e para a construção do futuro faz com que a atenção quer de investigadores quer de políticos para a sua melhoria se centre no desenvolvimento profissional docente (Day, 2001; Guskey e Huberman, 1995), sendo este considerado a chave para a mudança da escola.

Tendo em conta as palavras de Stenhouse da abertura deste texto, podemos dizer que estas tocam aspectos essenciais que nos ajudam a comprender o que envolve o DP. Identifica-se, por um lado, a necessidade de compreensão do espaço da escola e do trabalho docente e, por outro, a consideração da intervenção dos professores nesse espaço, remetendo para a sua participação activa e fundamentada. Assim, compreender o DP implica a compreensão de si, da escola e do objecto de ensino, pelo que pensar o DP é pensar no processo de (des/re)construção do conhecimento profissional (CP).

Uwamariya e Mukamurera (2005), numa revisão teórica sobre o conceito de DP, destacam duas perspectivas de entendimento deste conceito, a *desenvolvimental* e a *profissional*. A primeira, seguindo uma perspectiva piagetiana, aproxima o DP a estádios de conhecimento que progressivamente se sucedem. Embora centrado no desenvolvimento do sujeito, nesta perspectiva não se inclui o papel do contexto social ou organizacional no qual os sujeitos se encontram e com o qual interagem. Pode-se inferir então que nesta perspectiva o CP é proposicional, o docente aplica a teoria na prática, sendo o CP encarado como uma soma de capacidades técnicas adquiridas e que se podem actualizar. Esta é uma perspectiva assente em modelos de DP lineares, estruturados numa relação de causa-efeito, que não traduzem a complexidade do processo de aprendizagem docente (Clarke e Hollinsworth, 2002), que a investigação sobre o pensamento docente tem vindo a afirmar (Borg, 2006).

A segunda perspectiva apresentada pelas autoras, segundo a qual também nos orientamos, tem em conta um processo de aprendizagem através da reflexão e da investigação sobre a actividade docente. Nesta perspectiva destaca-se a centralidade do conceito de profissionalidade docente, ao qual se associa um conhecimento específico de natureza teórica e prática. O DP traduz-se num processo de aprendizagem longo no tempo, assumindo essas aprendizagens naturezas diversas, formas igualmente diversas, baseadas em processos de investigação e reflexão sobre a prática, processos de aperfeiçoamento e formação contínua que visam a transformação das competências profissionais e, consequentemente, das identidades profissionais.

Entre a diversidade de entendimentos do que é o CP docente, que nos remetem para diferentes processos da sua construção, destacamos três aspectos, que na nossa perspectiva, são cruciais para a compreensão da construção do CP. O primeiro refere-se à tensão entre a teoria e a prática e a necessidade de articulação contínua entre elas como propõe Korthagen (2009). Na verdade, como argumenta Montero (2001: 59), a construção do CP é alimentada através de marcos teóricos provenientes da investigação, bem como pelas experiências do campo da prática. No entanto, há que tomar em conta o sujeito, enquanto co-autor desse conhecimento e dessas experiências e, ainda, os instrumentos de que dispõe para "absorver" e "digerir" a teoria e a prática, ou seja, (des/re)construir o CP. Por conseguinte, o segundo aspecto diz respeito à atenção ao sujeito na sua individualidade, às suas experiências e à sua identidade. O terceiro aspecto refere-se também ao sujeito, desta feita, na interacção com os pares, como sublinha Korthagen (2009), mas também em interacção com o contexto no qual ocorrem as aprendizagens e no qual exerce a profissão.

Na esteira do desenvolvimento no campo da psicologia cognitiva, motivador de uma atenção mais concentrada à actividade do professor (Borko e Putnam, 1995, in Guskey e Huberman, 1995), os estudos sobre o pensamento dos professores (Borg, 2006) reconhecem o papel activo e central dos professores na configuração dos processos educativos. Vários estudos se concentraram no modo como os professores usam o seu CP na prática quotidiana e como o vão (des/re)construindo, sublinhando o valor e o papel do conhecimento já construído pelos professores, bem como a sua capacidade de autonomamente decidirem e gerirem o seu conhecimento (Clandinin, 1986; Elbaz 1983; Martins, 2008; Pinho, 2008).

Deste modo, as concepções que os professores têm de si enquanto profissionais, do homem e do mundo influenciam as suas práticas e o modo como perspectivam o seu crescimento profissional. Vários estudos nesta área confirmam a pertinência de analisar as imagens/crenças[1] dos professores sobre o ensino (Kalaja e Barcelos, 2003; Sanches e Jacinto, 2004). As crenças, representações ou imagens dizem respeito às teorias implícitas e subjectivas do professor e podem ser consideradas, por isso, teorias pessoais que orientam os professores sobre o objecto de ensino, sobre si próprios, sobre a profissão e sobre as comunidades que a exercem (Andrade et al, 2003).

Compreender e fomentar modos de (des/re)construção do CP dos professores passa, então, necessariamente, por indagar as suas crenças, identificá-las, torná-las visíveis e trabalhá-las de um modo consciente e reflexivo. É um processo que implica o questionamento de si, dos seus discursos e das práticas numa actualização permanente das

1 - Saliente-se neste âmbito o contributo do projecto *Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural: Contributos para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue*, coordenado por Maria Helena Araújo e Sá, que assumindo a influência das imagens para a aprendizagem, neste caso das línguas, teve como objectivo "fazer emergir a sua organização, origem e dinâmica, bem como os factores que influenciam os seus processos de construção e desenvolvimento" (Andrade e Araújo e Sá, 2006: 5).

competências profissionais, que englobam também a capacidade de enfrentar os desafios colocados pelo nosso mundo de complexidade, ambiguidade e mudança constante (Sachs, 2009).

Em suma, sendo cada docente objecto e sujeito (Nóvoa, 2002a), desenhador e impulsionador do seu DP e inscrevendo-se a profissão docente nas profissões de aprendizagem, a (des/re)construção do conhecimento diz respeito ao modo como cada sujeito é capaz de colher e sistematizar aprendizagens das suas experiências em contexto. Essa (des/re)construção operacionaliza-se através da reflexão sobre essas aprendizagens e experiências, integrando-as duma forma que reequacione as suas práticas e crenças, de modo a ser capaz de lidar com a instabilidade e insegurança que o questionamento das crenças provoca. A (des/re)construção de conhecimento implica trabalhar na fronteira da compreensão de si enquanto profissional, na fronteira da sua própria identidade, num processo de re-imaginação de si como profissional, como defende Sachs (2009).

1.2 empreender o desenvolvimento profissional

Tal como a aprendizagem não pode ser considerada uma consequência directa e co-extensiva da acção de ensinar, os estudos sobre formação contínua (FC) de professores e DP indicam que o DP não é uma consequência directa da FC (Day, 2001; Estrela e Estrela, 2006; Formosinho e Machado, 2003; Fullan, 2007; Guskey e Huberman, 1995; Oliveira-Formosinho, 2009).

Para empreender o desenvolvimento profissional no âmbito da FC importa realçar o papel central tanto dos processos de aprendizagem entre os professores, como do contexto escolar e curricular particular no qual o DP tem lugar. Esta tarefa assenta, portanto, numa "concepção da autonomia dos professores enquanto manifestação de capacidade colectiva para conceber e executar, de modo original e atento aos contextos, o trabalho que lhes está confiado, para o avaliar e para o redefinir, sempre que tal se prove necessário" (Esteves, 2006: 246).

Partilhar experiências, favorecer a investigação-acção, a reflexão e a inovação para a construção de uma escola viva e vivificante são pressupostos nos quais o desenvolvimento profissional se inscreve e que enquadram não só a actividade docente, mas também a formação numa nova *praxis*, numa nova lógica de exercício da profissão (Silva, 2003). Nesta perspectiva, assumimos essa *praxis* enquanto espaço fértil de DP no qual cabem todo o tipo de iniciativas formativas formais ou informais, planeadas ou espontâneas, sendo para tal necessário que as experiências de formação tenham uma orientação e regulação, não só dentro do projecto de formação individual do sujeito, mas também no contexto, isto é, na escola e na comunidade na qual ela se insere e na qual o docente exerce a sua acção profissional.

Regular o processo de desenvolvimento profissional corresponde a encontrar, por um lado, referenciais a partir dos quais se possa aferir o desenvolvimento ocorrido e, por outro, modos de organizar e acompanhar o processo no sentido de o orientar nos trilhos da sua sustentabilidade. Consideramos que os referenciais a partir dos quais poderemos identificar o DP estão ligados ao CP e aos seus modos de (des/re)construção. É no âmbito da (des/re)reconstrução do CP que poderemos encontrar indicadores ou modos de compreender como os sujeitos e os contextos se desenvolvem e se inscrevem num processo de desenvolvimento profissional. Como tal, este processo poderá acolher todas as oportunidades de aprendizagem, porque inscritas numa lógica de desenvolvimento do sujeito integrado nos seus contextos, e numa configuração do modo como aquela acção particular se inscreve num todo mais lato.

As variadas as perspectivas de mudança - mudança enquanto treino, um processo de que os professores são alvo, adquirindo novas competências sobretudo técnicas; mudança para adaptação das práticas dos professores a condições que também mudaram; mudança enquanto desenvolvimento pessoal, em resposta a uma vontade dos professores de melhorar a sua prática e desenvolver competências adicionais; mudança enquanto reforma local; mudança enquanto crescimento pessoal; mudança enquanto reestruturação sistémica para responder às mudanças da política educativa; mudança enquanto crescimento fruto da aprendizagem através da actividade profissional (Day, 2001, Clarke e Hollingsworth, 2002; Fullan, 2007) – bem como os variados **modos de a organizar** poderão incluir-se no processo de desenvolvimento profissional docente, se configuradas num processo de mudança resultante de uma aprendizagem construída através da análise e reflexão do sujeito, em relação à sua prática profissional. Deste modo, mais do que modelos de DP a partir dos quais são expectáveis determinadas mudanças no âmbito da instrumentalidade das aprendizagens dos professores, circunscrevendo essa aprendizagem a fins específicos, como por exemplo, ao modo como a aprendizagem dos professores se repercute no seu ensino, à actuação dos professores na comunidade educativa ou ainda em relação aos resultados das aprendizagens dos alunos, o DP diz respeito ao modo como essas aprendizagens se inscrevem num determinado contexto e contribuem para desenvolvimento quer dos sujeitos que nele interagem, a nível pessoal e colectivo, quer da escola a nível organizacional.

A formação contínua é, por conseguinte, um espaço no qual se poderá tornar visível esse trabalho aprendizagem, ou seja, de (des/re)construção de conhecimento (Silva, 2007) em situação e em interacção, e é ao longo desse trabalho que inscrevemos o processo de DP. Nesta perspectiva, entendemos a FC como um palco e espaço de DP, sendo este simultaneamente processo e resultado das interacções do sujeito com os contextos nos quais se move, quer os contextos relativos ao trabalho, no qual se inscreve a organização do tempo na escola, as lideranças, os recursos; quer os contextos de ensino, nos quais se inscrevem as culturas docentes (Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999). Engloba, portanto também uma visão do DP enquanto desenvolvimento do sujeito, processo de compreensão de si mesmo, de (re)construção de identidade pessoal e profissional (Lopes, 2001; Pinho, 2008), processo no qual o papel das crenças ou dos ciclos de vida e ainda a dimensão da carreira profissional (Fullan e Hargreaves, 2001; Gonçalves, 2009; Huberman, 1995) não pode ser escamoteado.

2. Um estudo em desenvolvimento profissional [2]

2.1 programa de formação contínua

"Investir a pessoa e a sua experiência; investir a profissão e os seus saberes, investir a escola e os seus projectos" (Nóvoa, 2002b: 56) constituem os três eixos norteadores da intervenção formativa visando a promoção do DP e, em última instância, a qualidade educacional. Aproveitando a mais valia do conhecimento base e experiencial dos professores e através da análise de rotinas, este programa pretendeu promover a discussão e partilha de conceitos cruciais para a Educação em Línguas, alargando o conhecimento base das professoras e possibilitando o seu crescimento profissional em contexto.

O programa de formação, intitulado *Trabalhar com o Portfolio, desenvolver a competência plurilingue,* pretendeu consciencializar para o que pode ser um educador em línguas, procurando motivar para um trabalho colaborativo, reflexivo, utilizando o portfolio enquanto ferramenta pedagógica, promotora do plurilinguismo e da interculturalidade e, consequentemente, integradora da diversidade linguística e cultural. Os objectivos que o nortearam foram:

- reexaminar os pressupostos habituais com que se trabalha na prática lectiva, de modo a consciencializar as imagens do(s) objecto(s) língua(s), do seu ensino e da sua aprendizagem;
- enunciar claramente as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos, no sentido de os confrontar com outros modos de fazer e ser professor;
- compreender em que medida a construção de um portfolio fomenta o desenvolvimento de competências (de comunicação e aprendizagem dos alunos e de investigação/ reflexão dos professores);
- (re)construir modos de intervenção para desenvolvimento de uma abordagem mais plurilingue e intercultural;
- fomentar o crescimento profissional individual e colectivo.

O programa de formação desenvolveu-se em duas fases distintas, contou com a participação de cinco formandas e decorreu numa escola Sec/3 da zona centro.

A primeira fase (FI), entre Janeiro e Junho de 2005, configurou-se em Oficina de Formação. Foram estabelecidas 25 horas para sessões presenciais e 25 para trabalho individual, num total de 50 horas, tendo-se realizado 10 sessões presenciais. Entre as sessões presenciais realizaram-se tarefas às quais chamámos Portos de Visita, que serviram o duplo propósito de alargar e consolidar as temáticas abordadas em cada sessão, orientando, deste modo, o trabalho de cada formanda.

Na segunda fase (FII), de Setembro de 2005 a Junho de 2006, desenvolveu-se um trabalho de acompanhamento e monitorização das práticas. Esta fase foi organizada na modalidade de projecto, tendo-se realizado nove sessões de formação que se ocuparam com a planificação de aulas a serem observadas e videogravadas para posterior análise e discussão em sessões de trabalho.

2.2 projecto de investigação

O projecto de investigação desenvolveu-se em quatro momentos (Quadro 1). O primeiro momento ocupou-se da preparação do projecto de formação a divulgar e a apresentar na escola, bem como da elaboração de um questionário para caracterização do público-alvo. Num segundo momento, desenvolveu-se o projecto de formação, tendo sido dinamizadas sessões, no âmbito das quais se foram recolhendo dados. No quarto momento, foi realizada uma entrevista individual final, que permitiu completar a recolha de dados.

Foi seguida uma metodologia qualitativa de inspiração interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994; Chizzotti, 2006), inscrita no paradigma de investigação: "experiencialismo crítico" que sublinha a "tendência para a conceituação humanista da realidade na sua globalidade ecologicamente interactiva", (Alarcão, 2001b: 141). A estratégia investigativa desenhou-se em torno de um estudo de caso, entendido enquanto "estudo concreto dos contextos singulares de acção" (Sarmento, 2003: 140; Chizzotti, 2006; Stake, 2005). Procurámos analisar a (des/re)construção de conhecimento profissional no contexto de um grupo de professoras em formação. Esta análise assumiu duas vertentes: a primeira, o grupo de formandas como alvo de análise, a segunda, cada formanda na sua singularidade.

Os dados recolhidos e analisados incluem um inquérito por questionário inicial, a transcrição das sessões de formação e as reflexões escritas ao longo das duas fases da formação, bem como um inquérito por entrevista semi-estruturada, após o *terminus* da formação, em Julho de 2007.

O *corpus* de análise é constituído pelas respostas ao questionário inicial, transcrição das sessões de formação: FI (10 sessões) e FII (9 sessões), reflexões escritas ao longo da formação (51) e transcrição das cinco entrevistas individuais.

Quadro 1 - Desenho da investigação

M	Momento I	Momento II	Momento III	Momento IV
Data	Outubro 2004 e Janeiro 2005	Janeiro a Junho 2005	Setembro 2005 a Abril 2006	Junho 2007
		Formação I (FI)	Formação II (FII)	Entrevista Final (EF)
Actividades	Preparação Divulgação da formação na escola Sessão na escola para apresentação da formação	Dinamização das sessões de formação	Monitorização de actividades de educação em línguas Reflexão sobre as possibilidades de inovação	Entrevista individual às professoras participantes

2 - Estudo realizado no âmbito da tese de doutoramento da autora (Gonçalves, 2011).

2.3 análise de dados

A análise dos dados, centrada na análise de conteúdo e análise de discurso, foi orientada por três macro-categorias de análise pré-definidas, entendidas enquanto um "conjunto de conhecimentos e das técnicas que nos permitem fazer falar os signos e descobrir o seu sentido" (Foucault, 1966: 85, Bardin, 2000), a saber:

- conhecimento de si - busca interior para saber quem se é, como sujeito profissional, dinâmicas que caracterizam a interacção do professor no seu quotidiano profissional (o eu ideal, o eu real e o eu público).

- conhecimento do objecto - conhecimento explícito do objecto de ensino (concepções sobre educação em línguas, princípios, objectivos, valores e relação com o outro)

- conhecimento do contexto - conhecimento do mundo (contexto alargado e restrito)

que molda e influencia cada sujeito na sua acção e tomada de decisões.

Para além das três macro-categorias (cujas categorias e indicadores foram encontrados através de uma análise exploratória dos dados), considerámos também a inscrição desta investigação no tempo (Fig. 1). Deste modo, e tendo como referência os quatro momentos do estudo, identificámos *Momentos inicial, final e de percurso*. Assim, o Momento I marca a configuração inicial e o Momento IV a configuração final de cada formanda nesta formação, que designámos *Sujeito na profissão*, que se inscreve num período de tempo com início anterior à investigação e, consequentemente, ao programa de formação, e continuou para além desta investigação. Os Momentos II e III referem-se ao percurso desenvolvido pelas formandas integradas no programa de formação, correspondendo, por isso, à designação *Sujeito em formação*.

2.4. resultados

Sujeito em formação

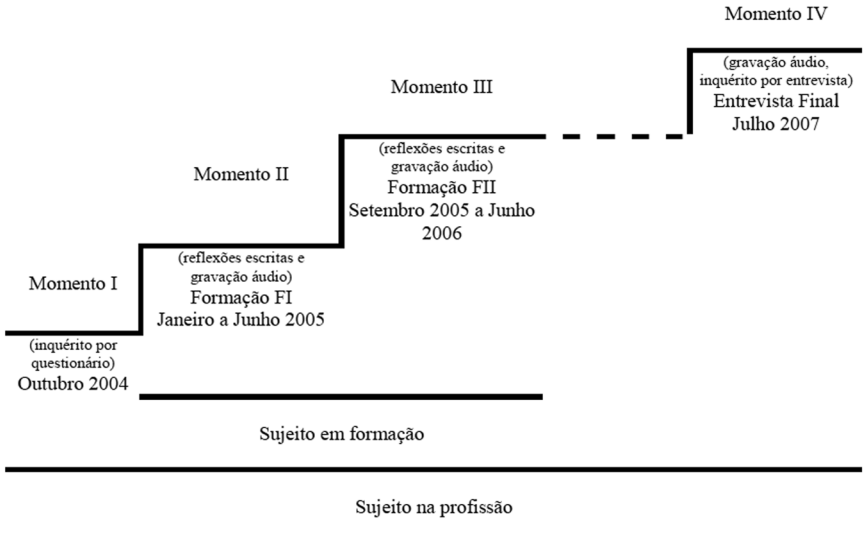
Os resultados da análise indicam que os processos formativos que promovem o questionamento de si e das suas práticas, ajudando a identificar representações e a analisar o modo como as representações interferem ou não nas práticas para, em seguida, estas poderem ser reconstruídas, são facilitadores de DP. Evidenciaram-se, nestes processos, dois tempos de formação distintos, mas complementares, o *tempo da observação e da análise* e o *tempo da apropriação e da acção*, que englobam espaços de trabalho individual e colectivo.

No *tempo da observação e da análise*, as formandas iniciaram percursos a partir de experiências próximas quer das suas vivências, quer das suas práticas docentes, para, de seguida, se distanciarem delas, analisando as situações mencionadas. Nessa análise, entrosada com a discussão do entendimento sobre os conteúdos da formação (uma nova educação em línguas), as formandas sentiram necessidade de esclarecer outros conceitos, abrindo um espaço na (des/re)construção do conhecimento do objecto, que diz respeito à discussão e compreensão em profundidade de conceitos e pressupostos, não só para se saber analisar a prática, mas também para uma prática mais consciente e mais informada. Por outras palavras, uma compreensão mais aprofundada do CP permitiu construir um suporte argumentativo para analisar e compreender a prática, num movimento de consciencialização do saber específico (Alarcão, 2001a). Assim, para uma apropriação de conceitos, encetou-se um percurso de aproximação da teoria à prática e de interpretação da prática à luz da teoria.

Os movimentos de reconstrução de CP iniciados são alvo de exploração e de aprofundamento, no *tempo da apropriação e da acção*. O movimento de entrosamento da teoria com a prática, para além de evidenciar a dificuldade de compreensão dos conceitos trabalhados, revelou outras dificuldades, nomeadamente, o distanciamento das formandas de uma terminologia profissional didáctica.

As dificuldades manifestadas pelas formandas no trabalho deste espaço de planificação revelaram, por um lado, a necessidade de acompanhamento nesta análise e reflexão para a prática, para que não se sentissem à deriva e pudessem ter uma orientação para debater e esclarecer dúvidas e, por outro lado, é um espaço no qual as formandas, a partir do seu conhecimento

Figura 1 - Momentos da investigação inscritos no tempo do sujeito



e experiência, descobriram novas possibilidades e significados, começando a apropriar-se dos conceitos e a inscrevê-los no seu repertório didáctico.

É sobretudo através da análise da acção, que o *tempo da observação e da análise* e o *tempo da apropriação e da acção* e respectivos espaços continuam abertos à exploração. Por conseguinte, os movimentos de reconstrução de conhecimento do objecto adquirem expressão mais sedimentada, ganhando dimensão e consistência. Mais concretamente, o passo que se deu com a análise e discussão das práticas das formandas constituiu um momento de constatação do que realmente são capazes de fazer, permitindo também, pela consciencialização das suas práticas, que os movimentos de reconstrução iniciados na fase de planificação de cenários de aprendizagem (nos quais se inclui o plurilinguismo) fossem ampliados, abrindo portas a novas reconstruções num desenvolvimento em espiral.

Nestes dois tempos de formação identificámos quatro modos facilitadores da reconstrução do conhecimento profissional, nomeadamente: a articulação da teoria com a prática; a tomada do objecto de trabalho em objecto de análise e de experimentação, incluindo a visualização, a análise e a reflexão sobre as experiências realizadas; a colocação do aluno no centro do processo de ensino; e o alargamento da consciencialização do trabalho com as línguas e das suas finalidades educativas.

Estes quatro modos de reconstrução de DP constituem-se como impulsionadores ou inibidores de DP, dependendo a sua percepção de factores, tanto de carácter individual como de carácter colectivo. Os factores de carácter individual dizem respeito ao comprometimento, ao empenho, ao modo como cada sujeito se vê como pessoa e como profissional, bem como à fase da carreira em que se situa. Os factores de carácter colectivo dizem respeito aos contextos nos quais o sujeito se move, nomeadamente a cultura da escola em que exerce funções, às relações interpessoais e profissionais que estabelece com os colegas de trabalho e às possibilidades e espaços de formação que cada sujeito encontra com os outros.

Sujeito na profissão

Todas as formandas manifestaram no início do percurso formativo – *ponto de partida* – a sua vontade e predisposição para aprender, trabalhar e inovar, disponibilizando-se para questionar as suas práticas e as reformular numa perspectiva de DP.

Todas as formandas valorizaram a formação e iniciaram um processo de reconstrução de CP ao longo do período de formação (FI e FII), no entanto, com a análise efectuada no *ponto de chegada*, verificámos que se foram esboçando duas tendências principais constituindo-se dois grupos de formandas. Um grupo demonstrou uma maior predisposição para um processo de reconstrução do CP, com capacidade para intervir de forma activa e modificadora no contexto. Outro grupo manifestou alguma predisposição para dar início a esse processo, mas equacionando o conhecimento do contexto como factor inibidor de um processo de reconstrução pessoal.

Através da análise das entrevistas esses grupos adquiriram contornos mais nítidos, tendo o primeiro grupo de formandas mais claramente mostrado a sua disponibilidade e predisposição para a continuidade, indiciando envolver-se e assumir o seu DP duma forma consciente. Estas formandas parecem afirmar a sua reconstrução enquanto profissionais, porque se colocam numa perspectiva de aprendizagem permanente, independentemente de factores de ordem vária (pessoais, contextuais, temporais) que possam, de algum modo, constituir-se em factores inibidores de DP. A análise das entrevistas das formandas do segundo grupo, revela que estas não continuaram o seu envolvimento no trabalho com o plurilinguismo, encarando-o duma forma aditiva ao seu CP e não reconstrutiva da sua representação como profissionais de educação em línguas.

2.5. discussão dos resultados

A nossa análise dos dados evidencia que o DP é fruto da intersecção da acção individual com a acção colectiva e leva-nos a concluir que, na constituição de ambientes facilitadores de DP, importa ter em conta seis componentes: a apropriação individual da construção do conhecimento profissional pelos sujeitos, a construção de oportunidades de desenvolvimento, a construção da capacidade de intervenção em contexto, a promoção da colegialidade, a monitorização e avaliação de processos e resultados do trabalho no âmbito do DP e a criação de espaços e tempos próprios para esse trabalho.

Para concluir, podemos dizer que os processos formativos que promovem o questionamento de si e das suas práticas, ajudando a identificar representações e a analisar o modo como as representações interferem ou não nas suas práticas para, em seguida, as poderem reconstruir (Hargreaves, 2003), parecem ser modos de facilitar a (des/re)construção de CP. Estes processos formativos incluem-se num trabalho colaborativo, inserido num grupo orientado pelos mesmos objectivos, o que confere unidade à acção formativa e educativa. A elaboração conjunta de um caminho a seguir, a construção de um ambiente de segurança e à-vontade para experimentar e para abrir ao outro a porta da sala de aula, possibilitando visionar e comentar práticas em conjunto são outros aspectos que também identificámos, enquanto modos facilitadores da reconstrução de CP. Tal como Esteves (2009) afirma, as estratégias seguidas, bem como os pressupostos nos quais assentam essas estratégias de desenvolvimento são o que mais importa para fomentar o DP.

Enquanto resultado abrangente do nosso estudo, pensamos que a formação em contexto pode preencher uma lacuna, no que se refere a experiências de formação promotoras de questionamento sobre o(s) objecto(s) de ensino e sobre as práticas, questionamento esse impulsionador da aprendizagem docente entre pares. Ou seja, pensamos que a formação em contexto permite dar início a um trabalho que inscreve o DP na prática quotidiana (Wong e Tsui, 2007), conjugando as características do trabalho docente, o modo como este ocorre e se operacionaliza com uma reflexão sobre o mesmo. Esta inscrição no quotidiano da prática docente permite, por um lado, a percepção do carácter contínuo do DP e, por outro, a necessidade de tempo e planificação para o mesmo. Deste modo, os professores poderão encetar processos de auto-formação através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais, de eco-formação na relação que estabelecem com os pares, com os outros, numa aprendizagem

conjunta que apela à consciência, aos sentimentos e às emoções, e de hetero-formação através da compreensão crítica do contexto, no qual exercem a sua profissão (Nóvoa, in Josso, 2002).

Este estudo demonstra ainda que a construção de um caminho facilitador da transformação de uma perspectiva de "consumo" de formação para uma perspectiva de construção conjunta de conhecimento e de co-formação. Realça também a importância do percurso efectuado em grupo bem como a valorização e a construção de um discurso profissional partilhado, no qual se incluem as emoções, o carácter moral e político do ensino e não apenas os aspectos técnicos (Sockett e LaPage, 2002, in Kelchtermanns, 2009).

Conclusão

No processo de DP, ou seja de (des/re) construção do CP, sublinhámos a centralidade do sujeito, ou seja, a necessidade de envolvimento pessoal no fazer educativo, impulsionador de uma acção comprometida que orienta e explora as possibilidades de aprendizagem inerentes às interacções nas quais cada sujeito é interveniente. O envolvimento e comprometimento pessoais, a auto consciência, a abordagem pedagógica centrada no aluno e a capacidade de desenvolver um pensamento sistémico são os pilares para um novo modelo de desenvolvimento e crescimento profissional "que introduza no presente uma outra maneira de pensar e de viver a educação" (Nóvoa: 2002a: 66).

Assim, afirmamos com Esteves que "a condição-chave (se uma existe) do funcionamento e da qualidade da educação é o trabalho dos professores investido nos processos de ensino-aprendizagem" (2006: 243-244), o que quer dizer, na nossa perspectiva, fazer dos constrangimentos oportunidades de desenvolvimento e tornar obstáculos em fonte de criatividade. Este é um caminho que se pode inserir na proposta de Fullan e Hargreaves, ou seja, o envolvimento dos professores num profissionalismo interactivo, dado que embora os sujeitos não possuam poderes ilimitados para mudar independentemente dos contextos, muitas vezes "subestimam a sua capacidade de mudar as coisas" (2001: 27). E é para essa capacidade que o trabalho deste grupo de formandas aponta, contribuindo para a compreensão da escola a partir de si mesma, numa afirmação da sua capacidade de construir conhecimento profissional através de um discurso próprio,

> *"um discurso alternativo que projecte uma visão da profissão assente na valorização das experiências, das vivências e partilhas colectivas, no trabalho como projecto de (des) envolvimento de si com os outros, no saber como construção de uma relação significativa, um discurso alternativo que se queira fiel à missão emancipatória do saber que preserve e transforme o lugar do outro e não o massifique até à condição de objecto (...) um discurso (...) que admita a utopia como referencial (Matos, 2009: 30)*

Neste sentido, falamos de um modo de ser e estar na profissão que traduz uma forma de entender os professores não apenas enquanto sujeitos de um "fazer" específico (modelo tecnicista), afastando-se definitivamente de uma visão proletária do trabalho docente (Neto-Mendes, 1999), mas enquanto sujeito detentor de um saber específico, através do qual pode fazer ouvir a sua "voz", como sugere Giroux (1987), contribuindo dessa forma, para o desenvolvimento da profissão e para a melhoria da educação.

A finalizar, acreditamos que a renovação enquanto estratégia tem a sua origem no interior da profissão docente, nas atitudes e acções dos seus profissionais. que através do investimento na (des/re) construção do CP. Este novo modo de ser e estar na profissão encontra no seu interior espaços de DP com condições de auto/hetero/eco e co-formação que incluem um potencial de aprendizagem profissional transformativa.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001a). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor. Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2001b). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.* (135-144). São Paulo: Artmed Editora Lda.

Andrade, A.I.; Araújo e Sá, M.H.; Canha, M.B. & Pinho, A.S. (2003). Curricular didactics and professional identity: future language teachers' representations. In Actas da *International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. (CD-Rom). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A.I. & Araújo e Sá, M.H. (Coord.). (2006). *Imagens das Línguas em Contextos de Educação e Formação Linguística.* Cadernos do Lale. Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

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

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education.* London: Continuum. Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.* Petrópolis: Editora Vozes.

Clandinin, D.J. (1986). *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. London: The Falmer Press.

Clarke, D. e Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 8, pp. 947-967.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente.* Porto: Porto Editora.

Elbaz F. (1983). *Teacher Thinking: A study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.

Esteves, M. (2006). Formar professores como profissionais autónomos. In R. Bizarro & F. Braga. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências.* (243-250). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo*, 8, pp. 37-48.

Estrela, M.T. & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores. In R. Bizarro & F. Braga. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências.* (73-80). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. E Machado, J. (2003). Formação e (in)diferenciação de professores. *Elo. A Formação de Professores.* Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 117-128.

Foucault, M. (1966). *As Palavras e as Coisas.* Lisboa: Edições 70.

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

Gadotti, M. (2003). Boniteza de um sonho – ensinar e aprender com sentido. *Revista Lusófona de Educação*, 2, pp. 3-42.

Giroux, H.A. (1987). *Escola Crítica e Política Cultural*. Editora: Autores Associados. Gonçalves, J.A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*, 8, pp. 23-36.

Gonçalves, M.L.S. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universisdade de Aveiro.

Guskey, T.R. e Huberman, M. (Eds.) (1995). *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. New York / London: Teachers College, Columbia University.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança.* Lisboa: Mac Grow- Hill.

Hargreaves. A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento.* Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman. (Eds.). *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. (193-224). New York / London: Teachers College, Columbia University.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del professorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.

JOSSO, M.C. (2002). *Experiências de Vida e de Formação.* Lisboa: Educa Kalaja, P. & Barcelos, A.M. (Eds.) (2003). *Beliefs about SLA New Research Approaches*. Dordrecht: Kluver Academic Publishers.

Kelchtermanns, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M.A. Flores; A.M.V. Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas.* (61-98). Mangualde: Edições Pedago.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In Flores, M.A.; Simão, A.M.V. (Orgs.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.* (39-60). Mangualde: Edições Pedago Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – A Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Martins, F.R.O. (2008). *Formação para a Diversidade Linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.* Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Matos, M. (2009). *Entre a Vida e a Escola. Um Tempo para Pensar a Tensão da Relação*. Porto: IIE/Livpsic.

Montero, L. (2001). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente.* Lisboa: Instituto Piaget.

Neto-Mendes, A. (1999). *O trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária: Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (2002a). *Formação de Professores e o Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho. (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente.* (221-283). Porto: Porto Editora.

Pinho, A.S. (2008). *A Intercompreensão em Contextos de Formação Inicial. Um estudo sobre Práticas e Diálogos de Professores de Línguas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M.C.; Neto-Mendes, A.; Costa, J. A. & Alonso, L. (2006). Organização do trabalho Docente: uma década em análise (1996/2005). *Investigar em Educação,* 5, pp. 17-148.

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento professional contínuo dos professores. In Flores, M.A.; Simão, A.M. V.(Orgs.) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: contextos e perspectivas.* (88-118). Mangualde: Edições Pedago.

Sanches, M.F. & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação,* 3, pp. 131-233.

Sarmento, M.J. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago; M.P. Carvalho & R.A.T. Vilela. (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa.* (137-179). Rio de Janeiro: DPeA Editora.

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research.* (443-466) Thousand Oaks: Sage.

Silva, J.N. (2003). A formação contínua de professores. Contradições de um modelo. In M.C. Moraes; J.A. Pacheco & M.O. Evangelista. (Orgs.). *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares*. (105-125). Porto: Porto Editora.

Silva, A.M.C. (2007). *Formação. Espaço-tempo de Mediação na Construção de Identidade(s).* Coimbra: Ariadne Editora.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de developpement professionnel en enseignement: approches théoriques. *Revue des Sicences de l'Éducation*, 31, 1, pp. 133-155.

Wong, J.L.N. e Tsui, A.B.M. (2007). How do teachers view the effects of school-based in-service learning activities? A case study in China, *Journal of Education for Teaching*, 33, 4, pp. 457-470.

[290]

FERRAMENTAS DE MODELAÇÃO E SIMULAÇÃO PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Carlos Brigas[1] **e Maria José Marcelino**[2]

[1] Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda

[2] Centre for Informatics and Systems University of Coimbra

[Resumo] O recurso a ferramentas de modelação e simulação educativas, no 1º ciclo do Ensino Básico, permite a implementação de práticas de aprendizagem onde os alunos assumem um papel activo na aquisição, na partilha e na consolidação de conhecimentos. O presente artigo descreve e compara um conjunto de aplicações que possibilitam a realização de actividades de modelação e simulação no 1º ciclo do Ensino Básico. A utilização destas ferramentas em contextos educativos permite a análise de sistemas dinâmicos complexos, em que os alunos são induzidos a desenvolver capacidades como a compreensão, o raciocínio, a reflexão, a intuição e a generalização.

1. Introdução

Uma das capacidades fundamentais do ser humano é a habilidade que possui para interpretar e perceber o mundo que o rodeia, utilizando na maioria das vezes relações de causalidade para compreender e explicar fenómenos do mundo real (Fugelsang & Dunbar, 2009). No 1º ciclo do Ensino Básico o Estudo do meio baseia-se principalmente na análise de relações de causalidade nos fenómenos físicos: é importante determinar o que acontece, quando acontece e quais os seus efeitos (Forbus, 2002). O estudo das ciências neste nível de ensino é essencialmente qualitativo. Devido à dificuldade que existe em analisar sistemas complexos e, principalmente, porque a realização de actividades de modelação ou de simulação é considerada uma tarefa árdua, que usualmente está restrita a níveis de ensino superiores, o número de aplicações disponíveis para que os alunos do 1º ciclo possam realizar estas actividades é bastante diminuto. Como afirmam Cullin e Crawford, actualmente existe um grande número de aplicações de modelação e de simulação para educação; no entanto, a grande maioria deste tipo de aplicações são destinadas a níveis etários superiores, Ensino Secundário e principalmente Ensino Superior (Cullin & Crawford, 2003).

2. Ferramentas de Modelação e Simulação

Podemos classificar as ferramentas de modelação e de simulação como ferramentas de *System Thinking*. Nos últimos anos tem-se verificado um aumento na utilização deste tipo de ferramentas, como se pode verificar através de diversos estudos desenvolvidos (Jacobson & Wilensky, 2006; Maani & Maharaj, 2004; Wilensky & Reisman, 2006). Assaraf (Assaraf & Orion, 2005) refere-se a estas ferramentas como ferramentas de *Thinking Skills* e agrupa-as em quatro categorias:

- As que permitam identificar as componentes de um sistema dinâmico.
- As que facilitam a compreensão das relações existentes entre as componentes de um sistema.
- As que permitem compreender o ciclo de um sistema, dispor as diferentes componentes e interligá-las através de um sistema de relações, e fazer generalizações.
- As que permitem compreender e identificar todo o sistema, mesmo as componentes que estão ocultas, e compreender o seu comportamento ao longo do tempo, isto é, ter a capacidade de fazer previsões sobre o comportamento do mesmo.

Resnick (Resnik & Silverman, 2005) resume o trabalho desenvolvido pelo MIT[1] na elaboração de novas tecnologias educativas para crianças como *construction kits*, que permitem envolver a criança em actividades de design e de implementação de *things*. Estes *construction kits* permitem o desenvolvimento de produtos lógicos, ou, como nos *Programmable Bricks*,

1 - MIT Media Lab, Massachusetts Institute of Technology, http://www.media.mit.edu/.

criar agentes manipuláveis que representam sistemas dinâmicos. Resnick afirma "*In designing construction kits, one of our primary goals is to help kids explore and understand powerful ideas. We have found that trying to teach powerful ideas directly is not very effective. Rather, our strategy is to provide opportunities for kids to encounter and use powerful ideas as a natural part of design experiences*" (Resnik & Silverman, 2005).

O desenvolvimento destes produtos irá permitir:

- "*To become more fluent and expressive with new technologies*", facultar o acesso e a utilização de novas tecnologias por parte das crianças.

- "*Learning trough design*", facilitar a exploração de conceitos nas mais diversas áreas educativas: matemática, estudo do meio, química, física, etc.

- "*Help them become better students*", auxiliar as crianças a desenvolverem o gosto pela aprendizagem e, desta forma, criar um ambiente educativo mais motivador e eficiente.

Resnick identifica dois tipos de actividades que as crianças podem realizar quando estão a utilizar *construction kits*: *hands-on learning* ou *learning by doing* e *learning trough designing*. No primeiro caso as crianças têm a possibilidade de executarem um conjunto predefinido de tarefas, as quais podem ser concretizadas com pequenas variantes às tarefas já definidas pela aplicação, o que não lhes permite exprimir todo o potencial criativo que possuem. Através de aplicações/metodologias baseadas em "*learning trough designing*" as crianças, além de terem a possibilidade de criar *packages*, são também estimuladas a compreender o sistema que está a ser criado e todas as componentes que dele fazem parte.

No caso do 1º ciclo podemos identificar duas formas distintas de utilização de programas de modelação e de simulação:

- Utilização no contexto de sala de aula de aplicações que podemos classificar de *simulações fechadas*, que não permitem aos alunos a alteração dos modelos ou dos sistemas representados, mas apenas dos valores de algumas entidades. A utilização deste tipo de programas é algo limitada, porque, muitas vezes, não foram criadas especificamente para as actividades em que vão ser utilizados e, em geral, são reutilizados exemplos retirados principalmente da *World Wide Web*. O desenvolvimento destas aplicações é feito usualmente recorrendo a aplicações multimédia ou a linguagens de programação, o que obriga a que o autor destas simulações tenha que possuir conhecimentos de programação ou técnicos relativamente avançados.

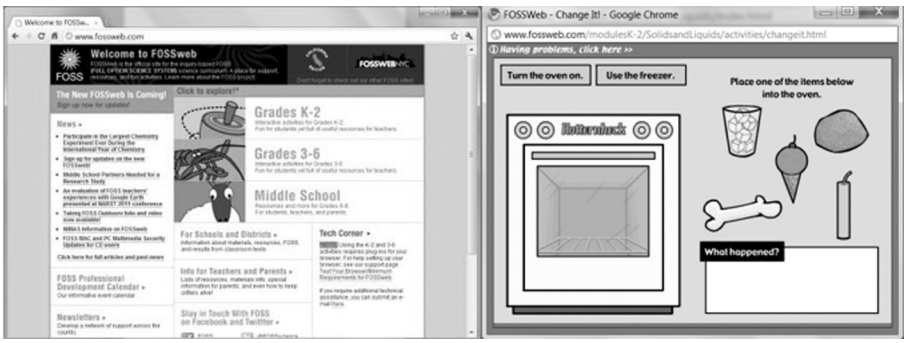
- Uma outra forma de realizar actividades de modelação e de simulação é através da utilização de ferramentas-autor. Estas ferramentas têm algumas vantagens em relação às *simulações fechadas*, pois facilitam a implementação e execução de modelos diversos. Permitem ainda aos autores, professores e alunos, concentrarem-se mais nos aspectos pedagógicos do que nos aspectos técnicos da questão. Entre as ferramentas-autor e metodologias que actualmente estão disponíveis podemos referir o *Scractch*[2], o *AgentSheets*[3], o *StageCast Creator*[4].

De seguida apresentamos uma análise sobre os diversos tipos de aplicações e ferramentas que se podem utilizar em actividades de modelação e de simulação neste nível de ensino.

2.1. *Simulações fechadas*

As aplicações de *simulação fechadas*, que representam de forma dinâmica um fenómeno, descrito por um modelo, permitem aos alunos variar um conjunto de parâmetros com o objectivo genérico de proceder ao estudo do sistema representado. Este tipo de aplicações é relativamente comum e abrange um largo espectro do curriculum do 1º ciclo do Ensino Básico. A evolução das ferramentas-autor para desenvolvimento de conteúdos multimédia tem permitido que, cada vez mais, os professores possam construir e desenvolver as suas próprias aplicações. No entanto, este tipo de aplicações geralmente não é personalizável e é desenvolvido com o objectivo de ser utilizado numa determinada situação, o que não permite ou dificulta a sua reutilização. Comummente possuem especificações que não podem ser modificadas, como, por exemplo, os níveis de detalhe da representação, as formas de representação e de interacção, o que pode pôr em causa a sua utilização nas actividades. Nas secções seguintes iremos apresentar um conjunto de aplicações que estão disponíveis na *World Wide Web*, as quais podemos classificar como *simulações fechadas*.

Figura 1 – Homepage do sítio FOSSW, simulação de propriedades físicas dos elementos.



2 - Scratch - MIT Media Laboratory, http://scratch.mit.edu/, acedido em Junho de 2011

3 - AgentSheets - AgentSheets, Inc., http://www.agentsheets.com/, acedido em Junho de 2011

4 - StageCast Creator - Stagecast Software, http://www.stagecast.com/, acedido em Junho de 2011

2.1.1. FOSSWeb - Full Option Science System Web

O sítio Web da *FOSS*[5] (Figura 1) contém um conjunto de aplicações que permitem alterar propriedades físicas de alguns materiais, processos químicos ou fenómenos naturais. Estas aplicações permitem ao aluno a possibilidade de visualizar a ocorrência de determinados fenómenos e a manipulação de algumas variáveis que influenciam o comportamento do sistema representado.

Alguns dos exemplos que se encontram neste sítio representam o crescimento de plantas, o ciclo da água, as propriedades de sólidos e líquidos, etc. Na simulação da Figura 1, o aluno pode verificar o comportamento de um conjunto de elementos quando sujeitos a mudança de temperatura. O autor da simulação recorreu à imagem de um forno, que associamos a ambientes com temperaturas elevadas, e de um frigorífico, que representa ambientes frios. O aluno após seleccionar o objecto/elemento e o ambiente em que o vai colocar, pode verificar qual é o comportamento obtido, quando o objecto é sujeito à mudança de temperatura efectuada em termos de propriedades físicas do sólido ou do líquido representado.

2.1.2. BBC - KS2 Bitesize Revision

O sítio *Bitesize*[6], desenvolvido pelo *Departamento Educativo da BBC*[7], apresenta um conjunto de actividades para o 1º ciclo do Ensino Básico, que se encontram agrupadas por áreas de saber: Inglês, Matemática e Ciências.

A cada tema está associada uma actividade, conteúdos e exercícios. Na área de conteúdos é explicado o modelo/sistema que está representado na actividade. No modelo representado na Figura 2, o aluno tem a possibilidade de manipular três variáveis fundamentais para o crescimento das plantas: a água, a luz e o calor. O crescimento da planta só acontece se o aluno gerir correctamente os valores das três variáveis; caso contrário a planta morre.

2.1.3. University of Cambridge's Brainteasers and Puzzles Website

No sítio Web da *Universidade de Cambridge*[9] encontram-se vários exemplos de *simulações fechadas*. A aplicação *Plant Force* (Figura 3) tem como objectivo mostrar a importância que a água e a luz têm no crescimento das plantas. Os alunos podem manipular as duas variáveis e verificar qual o impacto das opções tomadas na planta.

Um dos modelos mais conhecidos e que permite analisar sistemas que envolvam a coexistência de duas espécies predador-presa no mesmo ambiente é o modelo criado por *Lotka-Volterra*. Existem inúmeras representações deste modelo que permitem analisar de que forma o crescimento da população de uma espécie interfere no crescimento da outra e qual o papel do próprio habitat na evolução das espécies. O exemplo apresentado na Figura 4, *Food Chain*, permite verificar o crescimento das diferentes populações

Figura 2 – Lista de aplicações e de actividades do sítio Bitesize, simulação Plants Gro[8].

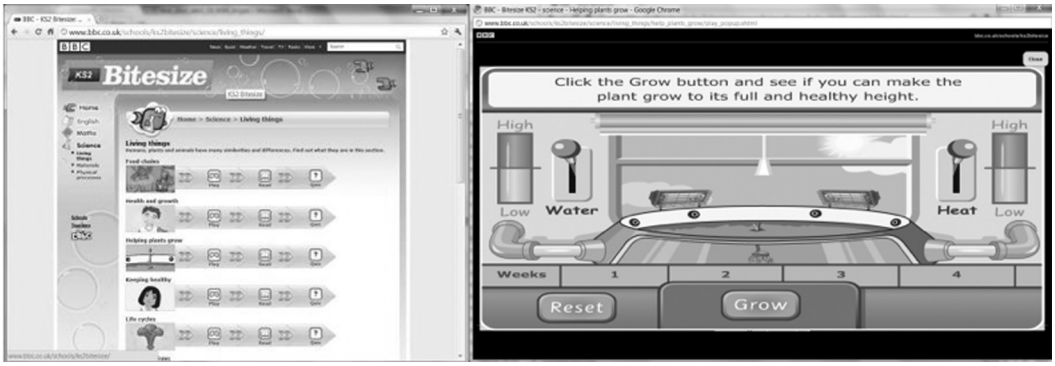


Figura 3 – Plant Force, simulação do crescimento de uma planta.

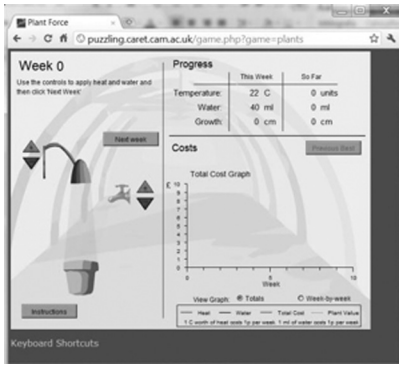
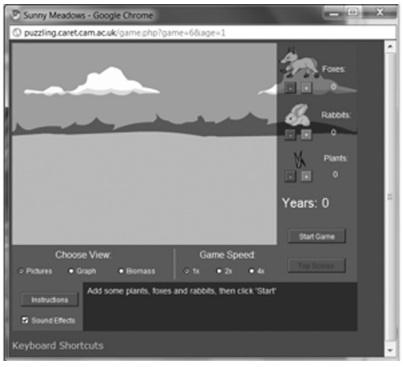


Figura 4 – Food Chain, simulação do modelo predador-presa.



5 - FOSS, Full Option Science System Web, http://www.fossweb.com/, acedido em Abril de 2011

6 - http://www.bbc.co.uk/schools/, acedido em Abril de 2011

7 - British Broadcasting Corporation, http://www.bbc.co.uk, acedido em Abril de 2011

8 - http://www.bbc.co.uk/schools/ks2bitesize/science/activities/plants_grow.shtml, acedido em Abril de 2011

9 - http://puzzling.caret.cam.ac.uk/index.php?section=styleselect&redirect=home, acedido em Abril de 2011

quando se altera o número de predadores, raposas, de presas, coelhos, e as condições do habitat, ou seja o número de plantas.

2.2. Ferramentas-autor de modelação e de simulação

As ferramentas-autor de modelação e/ou de simulação permitem a criação, de uma forma mais ou menos intuitiva, de modelos e de programas de simulação. Estas aplicações facilitam a implementação ou a exploração de modelos/simulações e a compreensão de sistemas complexos, como já referimos.

Estas ferramentas podem diferenciar-se através do modo como o utilizador pode implementar um modelo em:

- Ferramentas que utilizam linguagens de programação para a construção de modelos;

- Ferramentas com um ambiente próprio de desenvolvimento, em que não é necessário utilizar uma linguagem de programação para representar um modelo.

As linguagens de programação obrigam a que o utilizador se adapte à linguagem utilizada, o que pode tornar a construção de um modelo num processo moroso e complexo. Este tipo de ferramentas não tem uma aceitação muito grande devido à necessidade do professor e do aluno terem que dedicar algum tempo para compreenderem as linguagens utilizadas e a reutilização de código tornar-se difícil.

O segundo tipo de produtos possui usualmente um conjunto integrado de ferramentas concebidas para simplificar o processo de programação e tornar possível a utilizadores comuns desenvolver os modelos/programas. A sua utilização tem algumas vantagens em relação às ferramentas que usam linguagens de programação. Existe uma maior facilidade na implementação de modelos e na sua reutilização, verificação, cálculo e recolha de dados. Reduzem também os custos e o tempo de desenvolvimento (Barker & Yates, 1985; Newby, Stepich, Lehman, & Russell, 1996; Watson & Blackstone, 1989). Actualmente o número de ferramentas disponíveis para construção de modelos e/ou de programas de simulação é ainda bastante reduzido, sobretudo para o 1º ciclo do Ensino Básico. Nas secções seguintes vamos analisar um conjunto de ferramentas que exemplificam os diferentes tipos de produtos que podem ser utilizados no 1º ciclo e comparar as suas principais características.

2.2.1. Scratch

A ferramenta *Scratch* fornece aos alunos e aos professores um ambiente de programação, onde, de uma forma gráfica, é possível criar animações interactivas, nas quais se podem incluir as simulações de fenómenos. O *Scratch* foi desenvolvido pelo grupo *Lifelong Kindergarten* do MIT, com o objectivo de permitir aos alunos desenvolver competências como o raciocínio lógico, a análise e a compreensão de problemas complexos, o desenvolvimento de ideias e a concentração. Segundo os seus autores, através do *Scratch* os alunos podem adquirir competências nas áreas da Matemática e da Informática (Resnick M. , et al., 2009).

No *Scratch* uma animação é representada na área de *stage* e baseia-se na definição do comportamento de *sprites*. Um *sprite* pode representar um fenómeno, um objecto ou uma pessoa. A cada *sprite* o aluno pode associar diferentes formas de visualização, que irão mostrar o estado do *sprite* num determinado momento da execução da *animação*.

O *Scratch* permite controlar as acções e as interacções dos *sprites* e da animação através da construção de blocos, *building-blocks*. Os *building-blocks* são blocos gráficos que possuem uma forma específica e que permitem programar comportamentos, eventos e formas de interacção. Ao adicionar-se *blocks* a um *sprite* está a definir-se o seu comportamento. Esse comportamento pode ser definido em termos de movimento, aparência, sensores e controlo.

Na Figura 5, que representa uma simulação de um fenómeno meteorológico, na área *Scripts (Comandos),* podemos visualizar as *stacks*, conjunto de *blocks*, que definem o comportamento do *sprite Sun*. No modo de execução o *sprite Sun* terá um comportamento de acordo com o definido na *stacks*: verifica se está em modo de execução e executa as acções definidas em cada um dos *blocks*, o que irá permitir rodar e alterar a posição do *sprite Sun* e desta forma simular um dia solarengo.

Figura 5 - Scratch, comandos do sprite Sun na aplicação Weather Simulation.

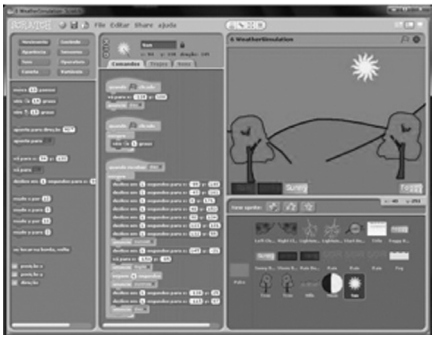


Figura 6 - AgentSheets, WorkSheet de uma simulação.

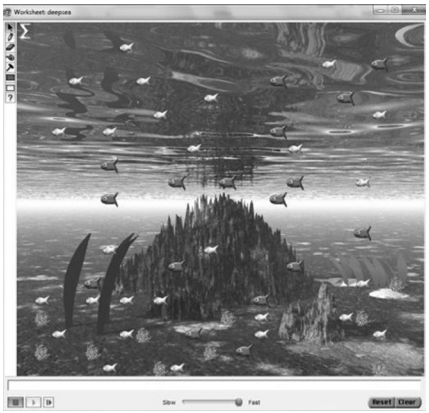
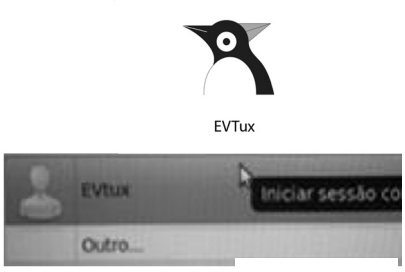


Figura 7 - StageCast, edição de um modelo.



2.2.2. AgentSheets

Através da ferramenta *AgentSheets* professores e alunos podem criar simulações e jogos interactivos com base na configuração de *agentes*. No *AgentSheets* os *agentes* são objectos programáveis, que reagem a eventos, o que pode provocar a alteração da sua aparência, posição ou afectar outros agentes. O *AgentSheets* possui os módulos *Gallery* e *Worksheet*. Na *Gallery* estão visíveis todos os agentes criados e aos quais se pode associar aparências e comportamentos. A definição do comportamento dos agentes é feita através de regras. A linguagem *Visual AgenTalk* é utilizada para definir essas regras e comportamentos. O comportamento de um agente é definido através de acções e condições. É esse comportamento que vai condicionar as suas acções e a execução da simulação. A representação da simulação é feita na *Worksheet* (Figura 6). Na fase de execução existem ferramentas que permitem adicionar, remover ou seleccionar agentes a uma *worksheet*. Na parte inferior do ecrã encontram-se botões que possibilitam executar a simulação, interrompê-la, reiniciá-la e configurar a sua velocidade.

2.2.3. StageCast Creator

O *StageCast Creator* é uma ferramenta de programação que foi desenvolvida com o objectivo das crianças, ou outros utilizadores que não possuam conhecimentos de programação, poderem desenvolver os seus próprios programas. O *StageCast* é versão comercial das ferramentas *Cocoa/KidSim* (Cypher & Smith, 1995).

Na definição das acções de cada agente é necessário ter conhecimentos sobre alguns conceitos fundamentais de programação, tais como variáveis, condições, funções, entre outros (Nicolaou & Constanti, 2005). O *StageCast* combina duas formas diferentes de programação (Smith, Cypher, & Tesler, 2000):

- Programação por exemplo – o autor executa um conjunto de acções e o *StageCast* grava essas acções para posterior reprodução;

- Programação *visual before-after rules* - o utilizador tem a possibilidade de definir as regras de forma visual de um momento inicial, *before*, e de um momento final, *after*.

A representação da aplicação é feita na janela *spreadsheets,* que serve de palco ou ambiente de simulação das acções definidas para cada agente. As acções para cada agente são definidas através de uma grelha de execução, onde é possível visualizar e definir o momento inicial e o momento final de cada agente. No momento inicial e final pode estar representado o tamanho, a posição e a interacção com outros agentes. A *spreadsheets* possui botões que possibilitam manipular a execução da simulação, adicionar agentes e definir as regras de execução.

3. Conclusão

Os exemplos apresentados anteriormente mostram a diversidade de aplicações e de metáforas utilizadas para criar, em contexto educativo, actividades de modelação e de simulação. As *simulações fechadas* são relativamente comuns e abrangem um largo espectro do curriculum do 1º ciclo do Ensino Básico. No entanto, como referirmos anteriormente, estas aplicações possuem limitações na sua utilização devido a serem representações simplistas, redutoras, por não permitirem representações alternativas que possibilitem aos alunos testarem os seus próprios conhecimentos, e não terem sido desenvolvidas, muitas vezes, de acordo com as especificidades dos seus utilizadores. A evolução das ferramentas-autor para desenvolvimento de conteúdos multimédia tem possibilitado que, cada vez mais, os professores possam criar e desenvolver as suas próprias aplicações. Contudo, este tipo de aplicações não são usualmente personalizáveis, são frequentemente desenvolvidas com o objectivo de serem utilizadas numa determinada situação, o que não permite, ou dificulta, a sua reutilização. Também não permitem aos alunos representarem as suas próprias ideias ou testarem as suas hipóteses, mas apenas verificarem qual o comportamento do modelo simulado, como ele é visto pelo seu autor. Do ponto de vista do professor, o desenvolvimento deste tipo de aplicações obriga a que o professor tenha conhecimentos específicos sobre as ferramentas-autor multimédia ou linguagens de programação usadas. Acresce ainda que o tempo de desenvolvimento deste tipo de aplicações é geralmente grande.

Relativamente às ferramentas-autor analisadas na secção 2.2, apresentámos um conjunto de ferramentas que permitem aos alunos modelar ou simular determinados sistemas ou fenómenos. As aplicações analisadas permitem a representação de modelos, sem se restringirem a uma área específica. Apesar de serem desenvolvidas especificamente para o 1º ciclo de Ensino Básico, nem todas possuem um ambiente gráfico simples para a edição dos modelos e implementação de regras e/ou de comportamentos. Também não permitem aos alunos a construção de modelos de uma forma simples, pois os alunos têm a necessidade de criar uma cadeia de eventos, alterar formas de variáveis e definir formas de visualização e interacções com as entidades e com os elementos de controlo, etc. As metáforas utilizadas obrigam o aluno a criar um *storyboard* do modelo, o que se antevê que seja uma tarefa difícil, senão impossível, para esta faixa etária, principalmente para modelos mais complexos, que envolvam um maior número de elementos e de variáveis

Apesar da diversidade de ambientes, de contextos e de estratégias onde as actividades de modelação e de simulação podem ser utilizadas, a grande maioria dos professores e dos alunos tem alguma dificuldade em utilizar modelos, simulações e ferramentas para a sua construção. Essa dificuldade está relacionada com as especificidades das ferramentas, as características dos ambientes de edição, a necessidade dos alunos terem que possuir conhecimentos técnicos para utilizarem correctamente as aplicações e com a descontextualização das actividades, entre outros factores.

Bibliografia

Assaraf, O., & Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth science system education. *Journal of Research in Science Teaching, 42(5)*, 518–560.

Bessa Machado, V., & Bredeweg, B. (2002). Investigating the Model Building Process with HOMER. *International workshop on Model-Based Systems and Qualitative Reasoning for Intelligent Tutoring Systems* (pp. 1-13). San Sebastian, Spain: Proceedings of the International workshop on Model-Based Systems and Qualitative Reasoning for Intelligent Tutoring Systems.

Bouwer, A. (2005). *Explaining Behaviour - Using Qualitative Simulation in Interactive*

Learning Environments, Ph.D. thesis. Amsterdam: University of Amsterdam. Bouwer, A., & Bredeweg, B. (2001). VisiGarp: Graphical Representation of Qualitative

Simulation Models. In J. R. Moore, *Artificial Intelligence in Education: AI-ED in the Wired and Wireless Future* (pp. 294-305). Osaka, Japan: IOS-Press/Ohmsha.

Bredeweg, B. (1992). *Expertise in Qualitative Prediction of Behaviour. PhD thesis*. Amsterdam: University of Amsterdam,.

Cullin, M., & Crawford, B. A. (2003). Using technology to support prospective science teachers in learning and teaching about scientific models. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 2*, 409–426.

Cypher, A., & Smith, D. (1995). KidSim: End user programming of simulations. *Proceedings of CHI'95* (pp. pp. 27-34). Denver: ACM.

Forbus. (1984). Qualitative Process Theory. Artificial Intelligence, 24, 85-168.

Forbus, K. D. (2002) Helping children become qualitative modelers, Journal of the

Japanese Society for Artificial Intelligence, vol.17; nº.4, 2002, 471-479

Fugelsang, J. and Dunbar, K. (2009). Brain-Based Mechanisms Underlying Causal Reasoning. In Eduard Kraft (Ed.), Neural Correlates of Thinking. Heidelberg: Springer, 269-279.

Leelawong, K., Wang, Y., Biswas, G., Vye, N., Bransford, J., & Schwartz, D. (2001).

Qualitative Reasoning techniques to support Learning by Teaching:The Teachable Agents Project. *AAAI Qualitative Reasoning Workshop* (pp. 73-81). San Antonio, USA: G. Biswas (Ed.).

Linnebank, F. (2004). *Common Sense Reasoning - Towards Mature Qualitative*

Reasoning Engines, Master thesis,. Amsterdam: University of Amsterdam. Nicolaou, C. T., & Constanti, C. P. (2005). Stagecast creator tm and webct tm: An integrated use of computer programming and a virtual learning environment for developing modelling skills. *Seventh International Conference on Computer Based Learning in Science.* Zilina, Slovakia.

Novak, J. D. (1996). Concept Mapping as a tool for improving science teaching and learning. *Improving Teaching and Learning in Science and Mathematics* (pp.32-43). London: D. F. Treagust, R. Duit, and B. J. Fraser .

Partsakoulakis, I., & Vouros, G. (2002). Helping Young Students Reach Valid Decisions Through Model Checking. *Proc. 3td ETPE Conf*, (pp. 669-678). Rhodes.

Resnick, M., Maloney, J. M.-H., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., et al. (2009). Scratch: Programming for All . Communications of the ACM, 52 (11), 60-67.

Resnik, M., & Silverman, B. (2005). Some Reflections on Designing Construction Kits for Kids. *Proceedings of the 4th International Conference for Interaction Design and Children* (pp. 117-122). Colorado: Boulder.

Salles, P., & Bredeweg, B. (2006). Modelos conceituais baseados em Raciocínio Qualitativo. *Proceedings of the Workshop Informática e Aprendizagem em Organizações* (pp. 1-11). Brasilia: G.M. da Nóbrega.

Sasaki, A., Ishiyama, K., & Deguchi, H. (2006). SABER – Simulator for Agent Based Educational Architecture. *Proceedings of the Fourth International Conference on Creating, Connecting and Collaborating through Computing (C5'06).*

Smith, D. C., Cypher, A., & Tesler, L. (2000). Novice programming comes of age.

Communications of the ACM, 43(3) (pp. 75-81). New York, USA: ACM. Wagster, J., Kwong, H., Segedy, J., Biswas, G., & Schwartz, D. (2008). Bringing

CBLEs into Classrooms: Experiences with the Betty's Brain System. *ICALT '08. Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, (pp. 252-256). Santander.

Zuckerman, O. (2004). *System Blocks: Learning about Systems Concepts through Hands-on Modeling and Simulation.* Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

[291]

DO EVTDIGITAL AO EVTUX: PONTES PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA DISCIPLINA DE EVT[1]

José Alberto Rodrigues [1] e António Moreira [2]

[1] CIDTFF – Universidade de Aveiro, Aveiro

[2] Universidade de Aveiro, Aveiro

[Resumo] O EVTdigital constitui-se como um espaço online para divulgação de ferramentas digitais baseadas na Web, Web 2.0 e Software livre a explorar e integrar em contexto da disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Consolidado após quinze meses de dedicação, o trabalho desenvolvido constituiu-se como uma referência de prática em comunidade para os docentes que pretendem integrar ferramentas digitais nas suas actividades lectivas. A partir do EVTdigital perspectiva-se como estratégia a criação de uma Comunidade de Prática para o Desenvolvimento Profissional dos Professores em que o EVTux, uma distribuição de Linux baseada no trabalho do EVTdigital, é a motivação principal.

[Palavras-chave] Comunidades de prática, Educação Visual e Tecnológica, EVTdigital, EVTux, Tecnologias da Informação e Comunicação.

1. Introdução

Decorrente da investigação que desenvolvemos no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, intitulado - Ferramentas Web, Web 2.0 e *Software* Livre em EVT – foram recenseadas e catalogadas cerca de quatrocentas ferramentas digitais passíveis de utilização em contexto de Educação Visual e Tecnológica (EVT), disciplina do 2º Ciclo do Ensino Básico, para abordagem dos diversos conteúdos e áreas de exploração da mesma. Dada a necessidade de disseminação do estudo, decidimos criar um espaço que se constituísse como um local privilegiado e de referência para os docentes da disciplina em questão, servindo para a divulgação, disseminação e publicação de manuais dessas ferramentas digitais passíveis de serem utilizadas em contexto de sala de aula para a abordagem dos diversos conteúdos e áreas de exploração da EVT. A esse espaço, chamámos EVTdigital[2]. A pertinência deste artigo, da construção do espaço do EVTdigital e do EVTux, surge da necessidade que sentimos de divulgar junto dos professores de EVT, da comunidade científica em geral e, em particular, de todos aqueles que se interessam pela integração das tecnologias na educação, a possibilidade que existe em utilizar num contexto disciplinar específico um conjunto alargado de ferramentas digitais que estão disponíveis gratuitamente para a abordagem de conceitos essenciais desta disciplina. Aliado a este facto, os resultados que obtivemos permitem-nos perspectivar novos rumos para o projecto. Ora se o desenvolvimento profissional em geral e o de professores em particular também passa por contextos abertos de aprendizagem e por estratégias formadoras e formativas inovadoras que proporcionem o desenvolvimento de competências, é nesta intersecção que se alicerça e fundamenta a importância da criação de Comunidades de Prática (CoP) de Professores para o seu desenvolvimento profissional contínuo, bem como as implicações que as mesmas poderão ter na sua prática docente e na gestão curricular, nomeadamente na integração das ferramentas digitais em EVT.

Quando iniciámos este estudo pretendíamos saber quais as ferramentas da Web, Web 2.0 e *Software* Livre que se adequavam a este contexto educativo e, principalmente, aquelas que podiam apoiar e contribuir de forma conjugada e articulada com os recursos e tecnologias usuais da disciplina, para o ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos e áreas de exploração do currículo da EVT. Ao longo do tempo percebemos que se estava a criar uma CoP de Professores que tinha como

1 - Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/66530/2009), co-financiado pelo Fundo Social Europeu (FSE).

2 - O espaço EVTdigital está alojado em http://evtdigital.wordpress.com

ponto de partida a integração das ferramentas digitais no currículo. Esse factor, aliado ao EVTdigital, suscitou-nos o questionamento da importância da criação de uma CoP de Professores assumida para o Desenvolvimento Profissional dos Professores (DPP) e Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) com enfoque na integração curricular das TIC. Nesta premissa temos os princípios defendidos por Wenger (1998) e Costa (2007), caracterizando-se as Comunidades de Prática por serem constituídas por indivíduos que, para além de se associarem de forma espontânea, têm como objectivo partilhar interesses comuns e de se empenhar colaborativamente em práticas que potencializem e beneficiem não só a aprendizagem, mas também o desempenho profissional. O contributo das CoP para a gestão do currículo é também fundamental e, como aponta Costa (2007), o currículo é entendido por alguns autores como uma construção social e cultural na medida em que se constitui como estratégia de organizar um conjunto de práticas e saberes resultantes de uma dada cultura, sociedade ou mesmo um contexto histórico e social. Ainda mais premente é esta CoP se pensarmos que com a implementação do Plano Tecnológico da Educação (PTE), as escolas do ensino básico e secundário foram apetrechadas de novos equipamentos e de uma rede de fibra óptica que irão permitir a toda a comunidade educativa desenvolver projectos sustentados de integração das TIC no currículo. Numa perspectiva pessoal, passarão a ter uma preponderância maior na mudança de práticas lectivas e diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem, e já não como antes, apenas utilizando as TIC como competência transversal (DEB, 2001), mas como efectiva promoção destas ferramentas por cada área disciplinar.

O trabalho desenvolvido no âmbito do EVTdigital permitiu a concepção de novos rumos e perspectivas sobre este trabalho. Para além da CoP referida anteriormente, o EVTux poderá constituir-se como a nova charneira neste projecto e a sua implementação em contexto educativo uma vez que a concepção desta distribuição se alicerça no princípio de que as TIC devem ocupar cada vez mais um lugar de grande relevo e particular destaque como contributo para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, deveremos, como professores e educadores, ter um certo cuidado na selecção e utilização desses recursos, não caindo no erro de os utilizar indistintamente e para qualquer situação em contexto lectivo. Com o EVTux (Figura 1) e como a análise e selecção dessas ferramentas deve ser criteriosa, poderá esta distribuição ser usada como uma mais-valia e não como um mero recurso adicional que não se revelará relevante para as aprendizagens. Incluem-se no presente estudo as ferramentas que nesta primeira década do século XXI têm surgido, decorrentes da Web e Web 2.0 e, ainda, na aposta cada vez maior no *software* livre e/ou gratuito.

Com a criação do EVTux[3] propomo-nos compilar uma distribuição *live* ou *dual boot* que possa catalogar, organizar e criar as condições necessárias para que os docentes de EVT, com grande assertividade, possam utilizar as ferramentas mais adequadas para determinada necessidade ou problema a resolver, com os seus alunos, na sala de aula.

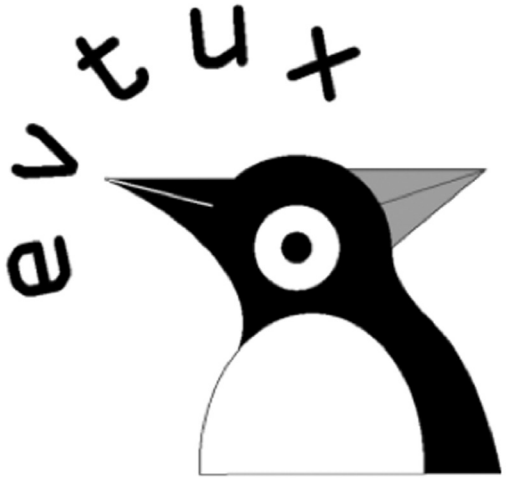
2. Finalidades e Objectivos

Ao iniciarmos esta investigação, a principal finalidade era saber até que ponto as TIC, suportadas pela Web, Web 2.0 e *software* livre facilitam e promovem a aprendizagem de diversos conteúdos programáticos e áreas de exploração em contexto educativo de EVT, sendo que os principais objectivos eram:

- Saber que ferramentas suportadas pela Web, Web 2.0 e *software* livre podem integrar o currículo da disciplina de EVT;
- Identificar as principais vantagens e desvantagens da integração destas ferramentas em contexto de EVT;
- Inferir do posicionamento e posturas dos alunos perante a integração curricular das ferramentas digitais em EVT;
- Identificar as alterações curriculares a perspectivar para a revisão curricular de EVT, para integração das ferramentas digitais (que conteúdos e áreas de exploração podem integrar ferramentas digitais).

Decorrente do estudo e do trabalho desenvolvido com os docentes

Figura 1 - Logótipo do EVTux



3 - O EVTux está alojado em http://evtux.wordpress.com. EVTux no Twitter: http://twitter.com/evtux. EVTux no Facebook: https://www.facebook.com/pages/EVTux/216890131655523.

colaboradores, sentiu-se a necessidade de criar espaços para reflexão e debate destas problemáticas, em contexto de formação, suportados em ambientes online. As redes sociais, as ferramentas da web 2.0, o blogue do EVTdigital e outras ferramentas digitais foram o mote para que os diversos intervenientes pudessem estar em permanente ligação entre si. Perspectivámos para análise posterior a criação de uma efectiva CoP de Professores de EVT que partilhem a necessidade de um DPC para utilização das TIC na disciplina de EVT, na integração das ferramentas digitais no currículo da disciplina (e sua gestão), com os seguintes objectivos, também já outorgados por Lai e outros (2006):

- Corresponder às necessidades docentes individuais;
- Reconhecer o conhecimento existente;
- Situar na prática;
- Corresponder a questões teóricas e pedagógicas;
- Constituir um processo amplo de desenvolvimento profissional, envolvendo a resolução de problemas de forma colaborativa.

Quanto ao EVTux (Figura 2), a sua principal finalidade será promover e facilitar o uso das ferramentas digitais na disciplina de EVT. Agregando numa distribuição baseada em Linux a maioria das ferramentas listadas neste estudo, permitirá promover a selecção das ferramentas mais adequadas a cada contexto de ensino e facilitará a aprendizagem de diversos conteúdos programáticos e áreas de exploração em contexto educativo de EVT.

Como objectivos fundamentais do EVTux temos:

- Facilitar a análise e selecção das ferramentas digitais a explorar em contexto de EVT;
- Agregar numa distribuição livre todas as ferramentas e recursos digitais para a disciplina de EVT;
- Permitir a criação de um recurso simplificado da utilização das TIC nesta disciplina;
- Disseminar pelos professores e alunos uma distribuição livre que possibilite a exploração de recursos digitais gratuitos para a disciplina de EVT;
- Fomentar uma cultura ética e de responsabilidade para a utilização de recursos livres ou gratuitos em detrimento de *software* proprietário, muitas vezes demasiado caro.

Esta distribuição encarna também os quatro princípios/liberdades que constituem também o papel e principal elemento identitário e essência da definição de *software* livre (Gay, 2002).

3. Enquadramento Teórico

O factor que orientou o desenvolvimento desta investigação foi a EVT ser diferente das restantes disciplinas do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB). A abordagem de problemas diversos, por vários professores, em várias turmas, integrando ferramentas Web, Web 2.0 e *Software* livre para a abordagem dos conteúdos de EVT pode constituir uma mais-valia num mundo digital. Como defendemos anteriormente (Rodrigues, 2005), a utilização dos suportes tradicionais da disciplina articulados com ferramentas digitais é mais enriquecedora e significativa, tanto pela natureza da disciplina e riqueza da multiplicidade de aprendizagens, como pela diversificação de experiências e prazer da descoberta.

O contributo fundamental do CNEB em EVT é a utilização das TIC como recurso/estratégia cognitiva de aprendizagem. A utilização das TIC como ferramenta/recurso na sala de aula é entendida como área transversal, devendo os alunos contactar por formas diversificadas com estes recursos. O professor de EVT deverá englobar estratégias conducentes à rentabilização das TIC no processo de aprendizagem dos alunos, mas de forma consubstanciada em ferramentas específicas. O rápido desenvolvimento das ferramentas Web 2.0 e a passagem da Internet de meio de transmissão de informação para plataforma de colaboração, transformação, criação/partilha de conteúdos (Downes, 2005) alterou a forma como se acede à informação/conhecimento e os processos de comunicação aluno-aluno e aluno-professor (Siemens, 2008). O modelo tradicional centrado no docente esbate-se dando lugar a abordagens caracterizadas por abertura, participação e colaboração (Downes, 2008). Com a Internet, os alunos têm que assumir um papel activo pois há um inúmero conjunto de opções que são chamados a assumir,

Figura 2 - DVD da distribuição do EVTux

desde a escolha de temas a percursos a seguir.

Em contexto de EVT, o professor pode utilizar variados recursos para os auxiliar na abordagem aos conteúdos e áreas de exploração, ajudando os alunos a desenvolver competências essenciais e motivá-los para as actividades a realizar. Walling (2000) salienta que os computadores ligados à Internet na sala de aula de arte enriquecem as experiências no domínio das artes visuais, um valioso recurso para o professor. A prática docente deverá ser revista, adoptando uma filosofia de cultivo dos modos de expressão, acentuando a importância do ensino de variadas técnicas e meios de expressão (Rocha, 1999), que reconheça que o *media* fundamental de expressão, nas salas de aula, deixou de ser constituído apenas por materiais impressos.

3.1 O EVTdigital e as comunidades de prática de professores

É na perspectiva de integração das TIC em EVT que reside este estudo. Permitindo a disciplina uma multiplicidade de estratégias para a abordagem dos vários conteúdos e áreas de exploração, a integração destas ferramentas revela-se excepcional no domínio da expressão, criatividade, trabalho colaborativo e multiplicidade de aprendizagens proporcionadas. Num espírito de partilha e reflexão, cedo se demonstrou a necessidade de criação de uma CoP em torno da utilização das ferramentas digitais em EVT. Algo que aconteceu informalmente se considerarmos que Lave e Wenger (1991) e Connie e Hung (2003) apontam que o conceito de *comunidade de prática* não se refere apenas a uma comunidade entendida no sentido usual em que um grupo de pessoas vivem fisicamente próximas, mas sim comunidade num sentido em que grupos de pessoas partilham um modo de vida comum. Ou seja, comunidade, segundo Connie e Hung (2003) significa, também, ser um grupo de pessoas socialmente independentes que discutem problemas comuns, tomam decisões e partilham práticas.

Do ponto de vista de investigadores como Lave e outros (1991), Wenger (1998), Foulger (2005) e Buysse e outros (2003), só para referir alguns, o escopo da sua teoria assenta na ideia de que as comunidades de prática estão em toda a parte e estamos envolvidos nelas: no trabalho, na escola, em casa, nos nossos interesses cívicos e mesmo de lazer, independentemente da função ou grau de responsabilidade. Evoluindo esta comunidade para interacções cada vez mais fortes e solidárias nos seus interesses, não só entre os seus membros, mas também com o mundo, vão-se desenvolvendo aprendizagens colectivas e individuais, resultantes destas relações comunitárias, fazendo sentido, segundo Wenger (1998), designá-las de Comunidades de Prática, o que se sentiu nitidamente neste grupo de docentes. Segundo Wenger (2002), uma comunidade deve ser entendida como Comunidade de Prática se efectivamente assumir uma intencionalidade. No caso, seria a integração das ferramentas digitais na disciplina de EVT o motivo pelo qual esta comunidade se uniria. Assim, segundo Wenger (1998), a característica mais importante das CoP é a capacidade e o poder que estas comunidades têm para aprender, para construir e, também, reconstruir o conhecimento.

Neste caso particular, devemos ainda assumir o conceito de DPP e DPC. O conceito de desenvolvimento profissional traduz a ideia de uma aprendizagem contínua, um processo evolutivo que congrega todas as oportunidades para desenvolver novos conhecimentos, destrezas, perspectivas e disposições e para melhorar a eficácia docente, caso fidedigno e paradigmático ocorrido neste estudo e que se pretende continuar a um nível mais global. Assim, passar-se-ia para um desenvolvimento profissional já integrado em contextos abertos de aprendizagem profissional e por novas estratégias formativas consolidadas. Este processo passaria não apenas pela aquisição de conhecimentos, mas sobretudo pelo desenvolvimento de competências e, nesse sentido, pelo desenvolvimento profissional. Estas competências a desenvolver pertencem, de acordo com Tavares (1997), a três domínios de competências: científicas, pedagógicas e pessoais. O DPP deve incluir, também, momentos formativos, caracterizados por uma cultura de colaboração, com vista à construção conjunta de conhecimento, para que seja possível desenvolver um *sentido comum de missão* entre os docentes e uma *dimensão colectiva* do agir enquanto profissionais (Fullan e Hargreaves, 2001; Nóvoa, 1992), já realizado numa primeira fase, na altura do desenvolvimento do estudo. Nesta perspectiva, a formação não deve ser concebida como algo que se obtém por acumulação, mas sim como uma construção ‒através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal‖ (Nóvoa, 1991, p.13). Relativamente ao DPC de professores, Gómez (1992) afirma que este é um domínio profundamente influenciado e determinado pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalecentes em cada época.

3.2 O EVTux e o software livre no ensino

A criação do EVTux nasceu fruto da necessidade de agregar num só - espaço - todas as ferramentas que foram primeiramente analisadas e catalogadas no estudo que desenvolvemos e, posteriormente, disseminadas através do EVTdigital. No entanto, surgiu a necessidade de ir mais além e congregar (e agregar) todas estas ferramentas num suporte acessível, gratuito e de fácil utilização quer por alunos quer por professores. O contributo fundamental do EVTux na EVT é, como já adiantámos, a utilização das TIC como recurso/estratégia cognitiva de aprendizagem. Os alunos devem contactar com estes recursos por formas diversificadas, devendo o professor de EVT englobar estratégias conducentes à rentabilização das TIC no processo de aprendizagem dos alunos, mas de forma consubstanciada em ferramentas específicas que, no caso desta distribuição, facilitará a análise e selecção das ferramentas mais adequadas a cada contexto específico.

Na perspectiva do conceito *Open Source* este continua a ser utilizado com alguma abrangência, no seu sentido mais lato designando todo o *software* sobre o qual é permitido acesso à totalidade ou parte do seu código-fonte, independentemente de outras restrições ou limitações impostas. Assim, a OSI registou a marca - Open Source Initiative Approved - e apenas permite a sua utilização em *software* que é distribuído com uma licença que respeite os princípios definidos na Open Source Definition (Perens, 1999). A definição de *Open Source* foi redigida por Bruce Perens (1999) e estabelece 10 princípios que o EVTux cumpre podendo também considerar-se uma distribuição

livre pois respeita as quatro liberdades definidas por Richard Stallman (Gay, 2002).

A perspectiva de integração das TIC em contexto educativo é reforçada pelo surgimento de recursos Web, Web 2.0 e *software* livre, novos estímulos à aprendizagem de conceitos ligados à expressão plástica, educação artística e EVT. É nesta perspectiva de integração das TIC em contexto de EVT que reside este estudo, a génese do EVTux. Permitindo a disciplina uma multiplicidade de estratégias para a abordagem dos conteúdos em várias áreas de exploração, a integração destas ferramentas revela-se excepcional no domínio da expressão, criatividade, trabalho colaborativo e multiplicidade de aprendizagens proporcionadas que agora podem ser simplificadas com o EVTux.

4. Metodologia

Para a nossa investigação, e porque este artigo e a presente proposta é decorrente de um contexto já explicitado, optámos por um paradigma investigativo de Investigação-Acção nas modalidades Prática e Crítica. Considerámos esta opção a mais adequada, uma vez que, ao introduzir as ferramentas digitais no currículo da disciplina de EVT, trabalhando com uma equipa de professores e seus alunos, verificando o sucesso de implementação dessas ferramentas e respondendo às nossas questões investigativas (Zuber-Skerritt, 1996), propusemos uma revisão curricular que incluísse estas ferramentas. Os professores participantes no estudo assumiram uma relação de cooperação com o professor-investigador, ajudando-o a planificar estratégias de mudança ou a detectar problemas e reflectir sobre o impacto das mudanças efectivadas (Sousa e outros, 2008). A opção por este modelo, articulado com a modalidade emancipadora ou crítica de investigação-acção, justificou-se pela necessidade de ir além da acção pedagógica, procurando intervir nos procedimentos de transformação do sistema. Esta investigação procurou viabilizar a implementação de soluções para a melhoria da acção e prática educativa em contexto de EVT. Do pressuposto a que nos propusemos com esta investigação, a opção por uma investigação- acção crítica seguiu um ciclo de colaboração entre participantes e investigadores (reflexão--planeamento - acção - observação - nova reflexão-novo planeamento) e assim por diante (Davis, 2008), de características colaborativas, incluindo vários professores interessados na abordagem e exploração de ferramentas digitais com os seus alunos em EVT.

Ao longo de quinze meses de desenvolvimento da investigação, mais de cinquenta docentes de EVT participaram no estudo, quer pesquisando, analisando, reflectindo e recenseando as ferramentas digitais existentes que pudessem ser integradas num contexto de ensino e aprendizagem para a disciplina. Ferramentas essas que, em determinados contextos, pudessem servir de apoio aos docentes e alunos para a abordagem a múltiplos conteúdos e áreas de exploração da disciplina.

A partir da listagem das quase quatro centenas de ferramentas digitais nasceu a problemática centrada no campo da sua utilização simplificada e, no caso, que pudesse ser de fácil utilização por cada professor de EVT. Numa primeira fase, criámos o EVTdigital passando pouco tempo depois a questão para a criação de um espaço que reunisse de forma simplificada todos estes recursos. Neste contexto, surgiu a ideia da concepção de uma distribuição de Linux à qual chamámos EVTux, que poderá ser instalada em qualquer computador, permitindo a todos os utilizadores ter uma distribuição que tenha já pré instaladas todas as ferramentas digitais baseadas em *software* livre e, nos marcadores do *browser* da Internet, o acesso directo a ferramentas digitais online a partir da catalogação previamente realizada no EVTdigital. Conceptualmente, depois de listadas todas as ferramentas digitais, aquelas que eram baseadas em *software* livre para Linux foram pré instaladas (Figura

Figura 3 – Alguns dos softwares já pré instalados no EVTux

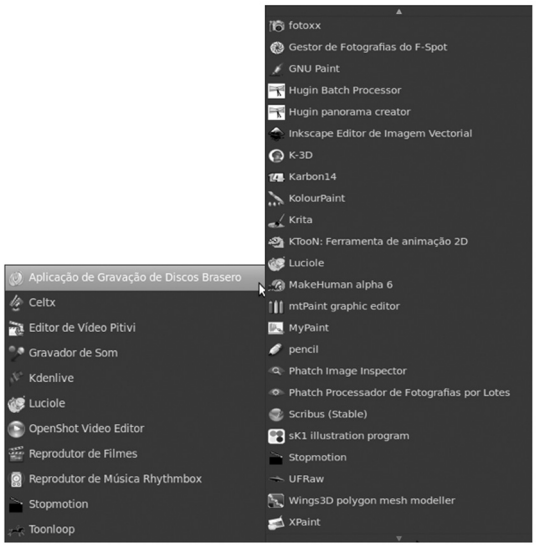
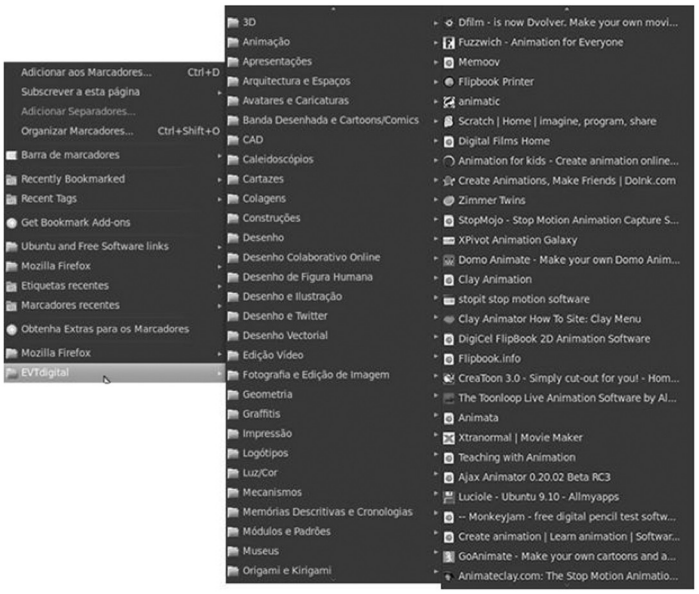


Figura 4 – Marcadores do browser a utilizar no EVTux



3) e todas as baseadas na web e web 2.0 foram adicionadas aos marcadores do *browser* seleccionado para esta distribuição, divididas em 35 categorias. (Figura 4).

Prevê-se que no início do ano lectivo de 2011/2012 os docentes da disciplina de EVT – mas também outros docentes e públicos – possam ter acesso a partir do EVTux a uma distribuição que incluirá, sem grande esforço de pesquisa, cerca de 400 ferramentas digitais e respectivos manuais de utilização (Figuras 5 e 6), potenciando-se e simplificando-se assim a utilização das ferramentas digitais para esta área curricular específica.

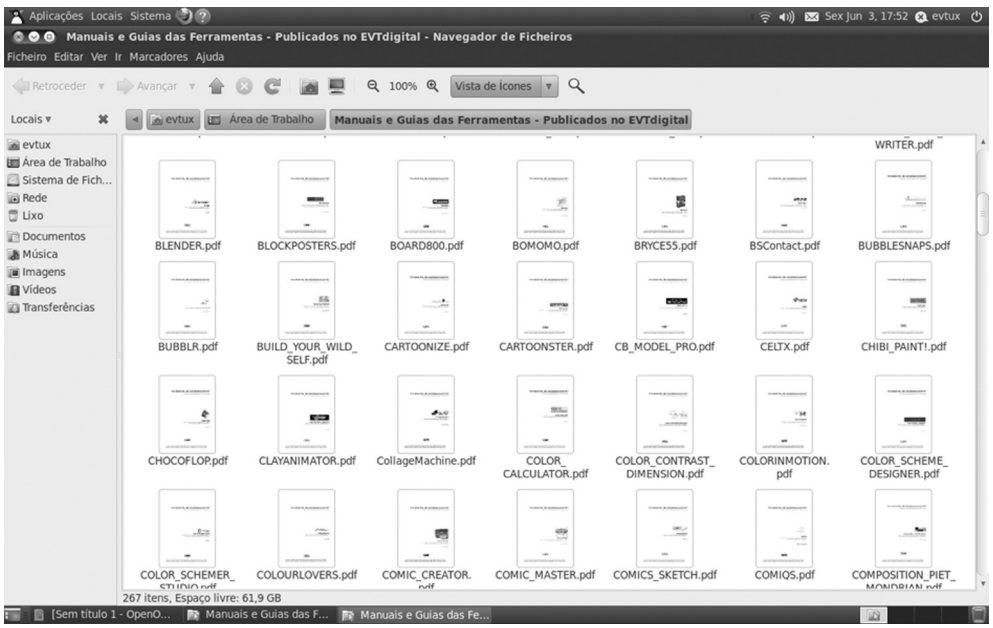
5. Estado de desenvolvimento do projecto

Considerando que durante a fase de desenvolvimento do estudo realizámos várias sessões de formação com todos os docentes colaboradores, foi sempre tónica dominante a necessidade de desenvolvimento contínuo dos professores, numa atitude crítica de construção de conhecimento e, sobretudo, na utilização e integração das ferramentas digitais em contexto de EVT. Do que desenvolvemos e da abertura que se criou, tanto no âmbito do estudo como decorrente da formação, do próprio EVTdigital, ou mesmo dos mais de trezentos manuais realizados, poderemos daqui a alguns meses criar um espaço para que se constitua uma CoP *online* para a integração das ferramentas digitais no currículo da disciplina de EVT. Acreditamos que, pela prática adquirida, esta CoP poderá ser um poderoso catalisador para habilitar os professores a melhorar a sua prática (Fusco, Gehlbach, e Schlager, 2000) e inovar no DPP, alcançando sustentabilidade e escalabilidade (Schlager e Schank, 1997; Fusco, Gehlbach, e Schlager, 2000).

Acreditamos que a implementação desta CoP em contexto educativo (no caso para professores de EVT) pode trazer à disciplina uma mudança profunda, essencialmente a nível da formação dos professores e relativamente à promoção e suporte ao DPP através da interacção entre pares e na sua utilização com os alunos, pelo seu envolvimento em práticas que tenham como elementos constitutivos domínios de trabalho significativos (Matos, 2005) como no caso concreto de utilização das TIC. A implementação desta CoP poderá resultar na alteração das práticas na educação em três dimensões: a nível interno (na forma como se devem organizar as experiências de aprendizagem com suporte das TIC); a nível externo (no relacionar das práticas de aprendizagem inovadoras com a participação periférica dos alunos em várias comunidades exteriores à escola); e a nível dos apoios aos alunos na aprendizagem ao longo da vida. Assim, considera-se que a criação de comunidades de docentes que discutam e desenvolvam em conjunto os seus propósitos pode, efectivamente, contribuir para o desenvolvimento de um sentido comum de missão para as suas escolas (Fullan & Hargreaves, 2001). Deste modo, sugere-se a criação de redes colectivas de trabalho onde os professores devem trabalhar em equipa para desenvolverem novas formas de ensinar, de pensar e agir em conjunto, formando verdadeiras comunidades que

Figura 5 – Acesso à pasta com os manuais e guias de utilização das ferramentas do EVTux

Figura 6 – Pasta com os manuais das ferramentas digitais incluídas no EVTux



promovam o desenvolvimento profissional dos professores e possam efectivamente integrar as TIC nos contextos específicos da sua disciplina, neste caso, a EVT.

Quanto ao EVTux, o protótipo está já concluído e em fase de testes, tendo-se iniciado o processo de verificação técnica indispensável. Prevê-se que entre os meses de Julho e Agosto esteja já disponível a versão para ser descarregada sendo disponibilizada online para download e lançada uma edição em DVD e PenDrive. Para já, algumas imagens podem ser observadas nas figuras 7 e 8 bem como a ficha técnica desta distribuição (Figura 9).

6. Conclusões

Ao fim de quinze meses podemos afirmar que conseguimos criar uma CoP de Professores, mesmo que informalmente e no âmbito de um estudo de doutoramento, em que o enfoque principal era a integração das ferramentas digitais no currículo da disciplina de EVT, ficamos extremamente satisfeitos. Daí nasceram espaços *online* para trabalho colaborativo, um blogue - o EVTdigital, que reuniu a divulgação das ferramentas digitais a integrar em contexto de EVT e onde se publicaram mais de trezentos manuais de apoio às mesmas. Mas, chegados aqui: e agora?

A experiência acumulada e o saber construído levam-nos a propor a criação de uma CoP de Professores para integração das ferramentas digitais em contexto de EVT, em que o EVTdigital se constituiu como ponte. Para compreender a profissão e se tornarem membros que contribuem na comunidade de prática docente, os professores precisam de ter acesso a essa comunidade a partir de uma base sustentada.

Estamos cientes de que, tal como defendido por Wenger (1998), a associação de pessoas de uma forma mais ou menos informal, partilhando objectivos e interesses que são tratados através de uma interacção regular, e neste caso específico de professores que pretendem desenvolver o seu crescimento profissional e o seu conhecimento, em prol da gestão curricular e da integração das TIC em contexto específico da sua disciplina, essa interacção dentro das CoP resulte na efectiva –construção do seu conhecimento, entendida como – uma aventura colectiva, não só se construindo o próprio conhecimento como ajudando ainda a construir o conhecimento colectivo e partilhado com os restantes membros da comunidade. Portanto, com a proposta agora apresentada, os professores devem procurar privilegiar a comunicação em rede, compartilhar informação, trocar ideias e dúvidas e encorajar os seus alunos a construírem o seu próprio conhecimento, no sentido da promoção do desenvolvimento do espírito colaborativo da Web2.0, objectivando-se, assim, conseguir-se práticas pedagógicas de sucesso e, consequentemente, caminhar rumo ao objectivo primordial da educação: o sucesso dos nossos alunos, no caso, integrando assumidamente as ferramentas digitais no currículo da disciplina de EVT.

No caso do EVTux, esta distribuição permitirá a qualquer utilizador aceder a qualquer ferramenta catalogada no âmbito do estudo que desenvolvemos de forma prática e simples, constituindo uma mais-valia especialmente relevante na simplificação de acesso a estas ferramentas, incluindo-se também a possibilidade de visualização imediata dos quase trezentos manuais já publicados e incluídos nesta distribuição. Estamos certos de que esta estratégia permitirá disseminar o conceito de *software* livre e de utilização de recursos digitais baseados no conceito de gratuitidade e, principalmente, facilitar a pesquisa, análise e selecção das ferramentas

Figura 7 – Ecrã inicial de autenticação no EVTux

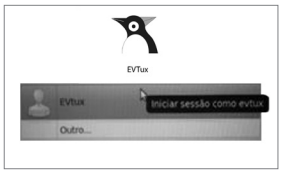


Figura 8 – Ambiente de Trabalho do EVTux

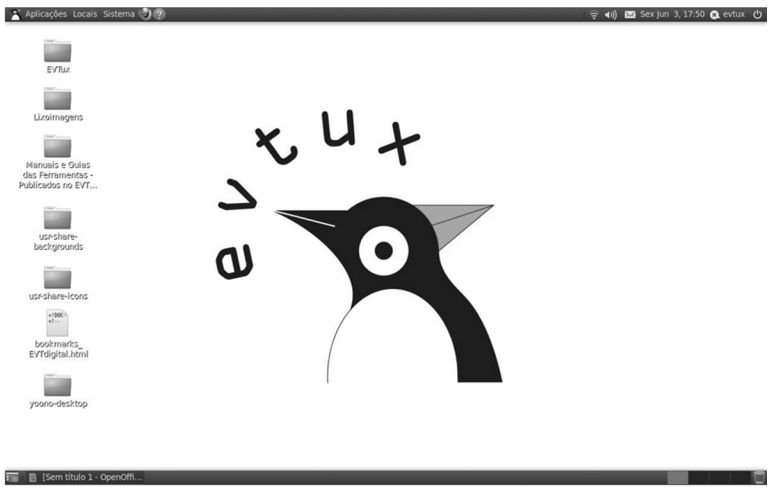


Figura 9 - Ficha Técnica do EVTux

mais adequadas a cada contexto específico decorrente das situações de ensino e aprendizagem na disciplina de EVT, sendo o motor da nova CoP de professores.

7. Referências Bibliográficas

Buysse, V., Sparkman, K. L. & Wesley, P.W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. Exceptional Children, 69(3), pp. 263-277. Acedido em Dezembro, 4, 2008, de http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3130/is_/ai_n28988314

Connie, Ng. & Hung, D. (2003). Conceptualizing a Framework for Design of Online Communities. International Journal on E-Learning. 2(4), pp. 60-71. Norfolk, VA: AACE. Acedido em Dezembro, 5, 2008, de http://www.editlib.org/index.cfm?fuseaction=Reader.ViewAbstract&paper_id=2079

Costa, C. (2007). O Currículo numa comunidade de prática. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 3, pp. 87-100. Acedido em Dezembro, 8, 2008, de http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&p=87.

Davis, C.S. (2008). Critical Action Research. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. SAGE Publications. Acedido em Abril, 10, 2009, de http://www.sage- ereference.com/research/Article_n78.html

DEB. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: DEB – Ministério da Educação.

Downes, S. (2005). An introduction to Connective Knowledge. Stephen's Web. Acedido em Junho, 21, 2009, de http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034

Downes, S. (2008). The Future of Online Learning: Ten Years On. Half an Hour blog. Acedido em Junho, 29, 2009, de http://halfanhour.blogspot.com/2008/11/future-of- onlinelearning-ten-years-on_16.html

Fougler, T. (2005). A New Model for Professional Development: Leveraging Communities of Practice. In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005, pp. 2384-2391. Chesapeake, VA: AACE. Acedido em Dezembro, 5, 2008, de http://www.editlib.org/index.cfm?fuseaction=Reader.ViewFullText&paper_id=19440

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. (Lima, Jorge Ávila de, Trad.). Porto: Porto Editora.

Fusco, J., Gehlbach, H., & Schlager, M. S., (2000). Assessing the impact of a large-scale online teacher professional development community. In Proceedings of the 11th International Conference for the Society for Information Technology and Teacher Education, pp. 2178-2183.

Gay, J. (Ed.) (2002). Free Software, Free Society: Selected Essays of Richard M. Stallman. Boston: GNU Press. Acedido em Fevereiro, 10, 2008, de http://www.gnu.org/philosophy/fsfs/rms-essays.pdf

Gómez, A. P. (1992). O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Ed.). Os Professores e a sua Formação, pp. 93-114. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Lai, K. W., Pratt, K., Anderson, M., & Stigter, J. (2006). Literature Review and Synthesis: Online Communities of Practice. New Zealand: Ministry of Education. Acedido em Dezembro, 3, 2008, de www.minedu.govt.nz.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learnig: legitimate peripheral participation. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Matos, J. (2005). Aprendizagem como participação em comunidades de prática mediadas pelas TIC. In Dias, P. & Freitas, C. (Eds.), Challenges 2005 (1ª ed.). Braga: Centro de Competência Nónio Sec. XXI.

Nóvoa, A. (1991). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e Profissão Docente. In António Nóvoa (Ed.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Perens, B. (1999). The Open Source Definition. In C. DiBona, S. Ockman e M. Stone (Eds), Open Sources: Voices from the Open Source Revolution. Sebastopol: O'Reilly Media. Acedido em Fevereiro, 02, 2007, de http://www.oreilly.com/catalog/opensources/book/toc.html

Rocha, M. (1999). Educação em Arte: Conceitos e Fundamentos. InFormar, 12, pp. 46-49. Rodrigues, J.A. (2005). Brinquedos Ópticos e Animatrope em contexto de EVT, (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schlager, M.S., & Schank, P. (1997). TAPPED IN: A new on-line community concept for the next generation of Internet technology. In R. Hall, N. Miyake & N. Enyedy (Eds.), Proceedings of the Second International Conference on Computer Support for Collaborative Learning, pp. 231-240. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Siemens, G. (2008). Collective or Connective Inteligence. Connectivism blog. Acedido em Junho, 12, 2009 de http://connectivism.ca/blog/2008/02/

Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. e Vieira, S. (2008). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Acedido em Abril, 1, 2009, de http://faadsaze.googlepages.com/Investigao-Aco_faadsaze.pdf

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: Sá-Chaves, I. (Org.). Percursos de formação e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora.

Walling, D.R. (2000). Rethinking How Art Is Taught - A Critical Convergence. California: Corwin Press, ISBN: 9780761975199.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice. Learning as a social system, Systems. Thinker. Acedido em Dezembro, 7, 2008, de http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml

Wenger, E. (2002). Communities of practice a brief introduction. Acedido em Dezembro, 7, 2008, de http://www.ewenger.com/theory/index.htm

Zuber-Skerritt, O. (1996). New Directions in Action Research. Falmer Press London. Acedido em Abril, 1, 2009, de http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=103466421

[292]

COMPETÊNCIAS DE ESCRITA ACADÉMICA: UMA REFLEXÃO SOBRE PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Ana Maria Seixas, Maria Isabel Festas e Maria Helena Damião
Universidade de Coimbra

[Palavras-chave] Competências, escrita académica, percepções de estudantes universitários

A competência comunicativa é uma das competências chave nas sociedades actuais globalizadas e ditas do conhecimento, considerada fundamental para uma integração plena na vida social e profissional. De acordo com os descritores de Dublin, um licenciado deve ser capaz de "comunicar informações, ideias, problemas e soluções tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas" (D.Lei. 74/2006). Tal implica necessariamente competências de escrita. Vários estudos salientam, no entanto, as dificuldades que muitos alunos têm na composição de textos, (Carvalho & Pimenta, 2005), recorrendo a uma estratégia conhecida como "escrever como se fala" (Bereiter & Scardamalia, 1985), e a formas bastante elementares de planificação e de revisão (Frias, 2009). Os resultados destes estudos alertam-nos, assim, para a importância do desenvolvimento de competências de escrita nos estudantes do ensino superior. A emergência de um ensino superior de massas bem como as transformações gerais nas sociedades actuais, nomeadamente a crescente influência de novas formas de comunicação, podem explicar as dificuldades dos estudantes do ensino superior em responder às exigências da escrita académica. Note-se que uma fraca proficiência linguística tende a estar associada a um maior insucesso escolar, bem como ao desenvolvimento de comportamentos de fraude académica, como o plágio. Nesta comunicação apresentam-se os primeiros resultados obtidos através da aplicação de um questionário sobre as percepções de estudantes universitários relativamente à escrita académica. O questionário é uma adaptação do Student Authorship Questionnaire (Pittam et al 2009), e foi aplicado a 167 alunos do curso de licenciatura em Ciências da Educação (FPCE/UC). Os principais resultados indicam que os estudantes manifestam uma atitude positiva face à escrita, e que se percepcionam como tendo um bom conhecimento do sentido de autoria e de como evitar o plágio. Curiosamente, os estudantes do 3º ano apresentam um nível de confiança na escrita significativamente inferior aos do 1º ano o que parece indiciar que aqueles vão tomando progressivamente consciência das suas limitações.

Os resultados obtidos salientam a necessidade de uma reflexão sobre as políticas e estratégias institucionais de desenvolvimento de competências de escrita académica.

[293]

ESTILOS DE VINCULAÇÃO E ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO

Maria Machado, Emília Moreira & Carla Faria
Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação

[Palavras-chave] vinculação, estilos educativos parentais, necessidades educativas especiais

É na família que a criança adquire o suporte inicial para a vida em sociedade, constituindo esta, o seu primeiro meio de socialização. Bowlby (1969) descreveu a importância das primeiras relações para o desenvolvimento, especificamente a qualidade das relações de vinculação precoces (mãe-bebé). A Teoria da Vinculação (Bowlby, 1960) e a investigação associada salienta o papel central destas relações para a qualidade da trajectória desenvolvimental com fortes implicações em diferentes domínios do desenvolvimento (e.g., emocional, relacional e cognitivo). As relações parentais pautam-se por trocas e interacções regulares que vão progressivamente assumindo um carácter sistemático e regulam o processo educativo. Tais interacções educativas que na literatura são designadas por estilos educativos parentais têm sido classificadas em três tipos: (1) autoritativo/democrático, (2) autoritário e (3) indulgente/permissivo. A investigação no domínio tem reunido evidência sobre as implicações destes estilos para o processo educativo e o desenvolvimento da criança. Com o objectivo de comparar os estilos de vinculação e estilos educativos parentais em pais de crianças com e sem NEE, desenvolveu-se o presente estudo em que participam 60 pais (30 de com filhos com NEE e 30 sem NEE). Os estilos de vinculação foram avaliados com a Escala de Vinculação do Adulto (EVA, Canavarro, 1996) e os estilos educativos parentais com o Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP, Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 1995). Os resultados apontam para diferenças significativas apenas ao nível dos estilos educativos parentais entre pais de crianças com e sem NEE. Com base nos resultados obtidos discutem-se as implicações para o trabalho educativo no âmbito da intervenção precoce e educação especial em Portugal.

[294]

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Vagda Rocha e Preciosa Fernandes
[1] UERJ, Brasil
[2] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

[Resumo] Este trabalho discute políticas de formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental/ ensino básico no Brasil e em Portugal. Defendemos que ainda que as políticas educacionais desses países sofram influências comuns, o local é um elemento a ser considerado numa análise. A formação de professores aparece nos discursos políticos dos dois países como alternativa para uma melhor educação. Tomamos como referência para essa discussão os escritos de Ernesto Laclau (2005, 2006) e Stephen Ball (1994, 2006). Não é nossa intenção desenvolver um trabalho de cunho comparativo.

[Palavras-chaves]: Política Educacional - Formação de Professores – Significados.

1- Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir as políticas de formação de professes para as/os séries/anos iniciais no Brasil e em Portugal. A elaboração dessas políticas está relacionada às mudanças sociais e econômicas resultantes dos avanços científicos, tecnológicos e da posição da sociedade frente a estas. Obviamente não podemos esquecer que o advento da chamada globalização também influencia a demanda por novas políticas. A educação e, por sua vez, a formação de professores configuram como elementos fundamentais para que as metas propostas sejam alcançadas.

Aparentemente, a ênfase é dada à formação de professores para a educação básica em sintonia com as recomendações feitas por organismos internacionais em diferentes fóruns mundiais, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jontiem (Mec, 1990) e o Fórum Mundial de Educação, Dakar (Mec, 2000). Nesses encontros ressalta-se a necessidade de rever as políticas de formação de professores, visto que são estes profissionais que contribuem diretamente no desenvolvimento do modelo de educação adotado pelos países e, não por acaso, interferem na preparação dos estudantes para o mundo que se lhes descortina, um mundo balizado pelo conhecimento, pela tecnologia e pela interação cultural. Mas estes mesmos organismos vêem na educação uma estratégia para o combate à pobreza ainda que outros estudos apontem que a educação não pode ser responsabilizada isoladamente pelo desenvolvimento social e econômico de um povo. Assim, outros setores sociais devem se articular à educação para a promoção de políticas convergentes (Gajardo, 1999).

Parece claro que um movimento de reforma na educação não pode descurar da formação de professores. No Brasil, após algumas pesquisas realizadas acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos, constatou-se um desempenho consideravelmente baixo e a tendência seguida foi culpabilizar os professores em virtude do nível de formação que estes apresentavam. O país apresentava em 1988 um número superior a 1 milhão de professores sem a habilitação necessária ao exercício da docência (Mec, 1996). Face a esse quadro, foram elaboradas estratégias e políticas educacionais que pudessem atender essa demanda por formação docente com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido.

Neste trabalho pontuaremos ainda alguns aspectos da política de formação de professores em Portugal, uma vez que a educação nesse país também passou por uma reforma, nomeadamente com a adesão ao Processo de Bolonha. Todavia, não é nossa intenção fazer um estudo comparativo sobre a forma como acontece a formação de professores nos dois países em tela.

2- A política de formação de professores no Brasil

O movimento da reforma da educação no Brasil tem início nos anos 1990 e um momento que merece destaque

é o período que vai de 1997-2007, denominado como "década da educação". Nesse período tem lugar um investimento massivo na formação de professores, visto que havia, no país, muitos professores sem a qualificação então exigida para o exercício do magistério, a licenciatura em pedagogia ou o ensino normal médio – para o magistério da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental – e as licenciaturas específicas - para as disciplinas da segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio. A meta era profissionalizar ou qualificar os professores dentro desse período. Contudo, essa meta não foi alcançada no período previsto, de forma que o governo federal ampliou o período de formação indefinidamente. Ainda que com prazo adiado para a obtenção do diploma, a exigência da formação para o exercício do magistério continua prescrita na lei 9394/96.

Aqui, trataremos especificamente da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Para os professores que desenvolviam suas atividades profissionais nesse nível de ensino e não dispunham da formação mínima exigida para o exercício da função, no caso, o curso normal médio, foi oferecido um curso semi-presencial, o Proformação, com duração de dois anos. Esse curso foi oferecido em todo o território nacional e tinha como objetivo conferir formação a nível médio (conclusão da educação básica) a professores das redes públicas estaduais e municipais. O referido curso aconteceu de 1997 a 2004 e atendia as demandas que os municípios e estados apresentavam. O objetivo era de alcançar o maior público possível.

Como a Lei 9394/96 prevê formação superior, que pode ser tanto o curso de pedagogia como o normal superior e não apenas o curso normal médio, foram criados os institutos superiores de educação (ISEs). Estes são responsáveis pela oferta do curso normal superior, enquanto o curso de pedagogia continua sendo oferecido pelas universidades públicas e privadas, sendo que essa oferta pode ser feita nas modalidades regular e em serviço. Tanto a criação dos ISEs como a criação da modalidade dos cursos em serviço causaram muitas discussões, visto que a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental estava sendo retirado do espaço universitário, descaracterizando, portanto, o modelo de ensino superior adotado no país que alia ensino, pesquisa e extensão (Maués, 2003; Freitas, 2002; Kuenzer, 2007). Essa tentativa de retirada da formação desse profissional do núcleo universitário é compreendida como uma espécie de retorno ao tecnicismo, uma valorização do "saber ensinar", valorização das técnicas, da arte de conduzir uma "boa aula", de zelar pela eficácia e eficiência do ato de ensinar em detrimento dos fundamentos teórico-epistemológicos que embasam a profissão e o caminho de lutas e embates que esta percorreu no país.

No caso da pedagogia em serviço, a tônica não está na prática, mas nos conhecimentos teóricos ou científicos da educação. A formação nesses moldes se dá em virtude de este curso ter sido criado para atender a um público bastante específico, nesse caso os "professores leigos", ou seja, os professores que até então exerciam a profissão sem a habilitação necessária. A lei 9394/96 em seu art. 61, inciso II prescreve o "aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades" na composição curricular dos cursos. Esse aproveitamento da experiência docente promove a redução do tempo de duração do curso e, se por um lado esse discurso legitima e valoriza a prática profissional desses professores, por outro, ao não criar estratégias de acompanhamento dessa prática a ratifica, isto é, endossa a prática que foi alvo de duras críticas, uma prática que os relatórios apontaram como "ineficiente". É como se a prática estivesse dissociada da teoria ou como se o professor, no papel de aluno, fosse o responsável pelas expectativas criadas em torno do seu próprio fazer. Além de ser apontado como o responsável pelo sucesso escolar dos alunos, o professor é também responsabilizado pelo próprio sucesso no curso e nos seus desdobramentos. Se no curso normal superior a crítica acontece no sentido de priorização da prática em detrimento da teoria/conhecimento científico, no curso de pedagogia essa lógica se inverte, prioriza-se a teoria em detrimento da prática.

O ingresso no curso normal superior é disponibilizado aos egressos do ensino médio, tal como o curso de pedagogia, seja na modalidade regular, seja na modalidade em serviço. De acordo como a Resolução n. 1/99 os ISEs podem ser organizados como faculdades, faculdades integradas ou escola superior e ainda como centro universitário, ou mesmo universidade.

Em 2007, final da "década da educação" o Brasil ainda contava com um déficit considerável de professores na educação básica. A alternativa encontrada foi estender o prazo de formação nos cursos em serviço. Temos então uma espécie de instituição de uma política de formação criada para ser temporária, emergencial, isto é, o inédito tornando-se permanente. Para Freitas (2007, p. 1207), este quadro se constitui num problema estrutural, "crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores" e as alternativas para o seu enfrentamento não são capazes de equacionar o déficit encontrado. Ainda para esta autora, esse encaminhamento da política de formação de professores aprofundará o quadro da desprofissionalização docente. Não acreditamos numa desprofissonalização, entretanto, concordamos que o desdobramento dessa política, da forma como vem sendo efetuada, com os limites que apresenta dificulta uma formação acurada, com lastro teórico que permita ao professor refletir sobre sua própria prática.

Como os rumos encontrados para continuar formando professores em serviço foi expandir a modalidade à distância, o Ministério da Educação criou a Plataforma Freire, ainda em 2007, significada pelo governo como "a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, para as instituições públicas de ensino superior" (Mec, 2011). Através desse programa, as universidades públicas estaduais e federais passaram a oferecer as mais diversas licenciaturas na modalidade à distância. O requisito para participar é estar em atividade docente. Os professores que atendem ao requisito se cadastram, se inscrevem na Plataforma Freire no curso desejado e atualizam o currículo. Os candidatos são selecionados a partir de sorteios e, como acontece à distância, eles não precisam, necessariamente, se inscrever apenas nas universidades dos seus estados. Os cursos atendem ainda professores que desejam fazer uma segunda licenciatura, no caso, aqueles que

apresentam desvio de função[1]. O curso não representa ônus para o professor em formação. Os tutores, professores e supervisores que atuam no programa recebem bolsas. Os professores e supervisores são docentes das universidades promotoras e os tutores passam por um processo de seleção pública. Podemos apontar dois aspectos positivos nesse programa, o primeiro é que os cursos são oferecidos apenas por universidades públicas, o segundo é que o professor fica desobrigado de arcar com os custos da própria formação. Entretanto, a seleção por meio de sorteio acaba por não satisfazer a demanda apresentada por aqueles que acessam a Flataforma Freire. A demora na divulgação dos resultados do sorteio e, na maioria das vezes, a não contemplação no processo de seleção, faz com que esses professores optem pelos cursos em serviço oferecidos ainda por universidades privadas.

Mesmo expandindo os cursos de pedagogia em serviço e os cursos normais superiores, ainda há no país uma política de expansão dos cursos normais em nível médio que, tal como os demais, habilita professores para o magistério na educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental. Aqui, aparentemente, figura uma contradição no discurso político, visto que o ingresso no magistério se dá por concurso público com provas de conhecimento específico e prova de títulos. Mas ainda assim, tem-se a expansão desse nível de ensino contribuindo decisivamente para postergar, adiar a formação dos professores em nível superior e, consequentemente, a qualificação do quadro docente e, quiçá, a melhoria da qualidade da educação pública. Além de postergar a formação em nível superior, a continuidade da oferta dos cursos a nível médio parece garantir um público permanente para a formação em serviço. É a continuidade de uma formação profissional que o próprio sistema educacional aponta como sendo ineficiente e insuficiente para o exercício da função. Ancorando-nos em Ball (1994; 2006) apontamos que uma possível interpretação para tal acontecimento é a negociação que provavelmente acontece entre os vários agentes que infuenciam a construção dessa política. Uma negociação na qual o consenso não seja pretendido como o único resultado. Uma negociação de demandas sentidas por sujeitos sociais diversos e que ocupam espaços e funções sociais diferenciadas (Laclau, 2005; 2006).

É necessário observar com atenção que o curso normal médio é oferecido aos egressos do ensino fundamental. Anteriormente era um curso oferecido em 03 anos, após a lei 9394/96, passa a ter duração de 04 anos. O estágio abrange a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Por ser um curso em nível médio, zela-se muito pelo saber fazer, nesse caso, prevalece o caráter conteudista. O seu público é composto por jovens aspirantes a professores, na maioria das vezes, jovens que vêem no magistério a oportunidade de conseguir um primeiro emprego, ainda que não seja em escolas públicas ou mesmo escolas autorizadas junto aos conselhos de educação. Essa é uma prática que fere a luta de entidades representativas da categoria docente, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), pela valorização dos profissionais da educação.

Ao término do curso de pedagogia – na modalidade regular ou presencial, do curso normal superior ou do normal médio, os professores jé encontram-se habilitados legalmente para o exercício do magisterio, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda que acontecendo sob diversas modalidades, há elementos dos quais esse processo de formação de professores não pode desconsiderar a exemplo do uso das inovações tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, a disponibilização de uma biblioteca de apoio e, no caso dos cursos à distância, pessoal qualificado e comprometido para o processo de tutoramento. Defendemos ainda que a formação de professores em serviço que acontece à distância, não se caracteriza como um curso de menor valor científico, ainda que enfrente limites na sua consecução.

Ao nos debruçarmos em estudos sobre o processo de formação de professores em outros países, a realidade que observamos é distinta do processo vivido no Brasil. A distinção não está em ser um processo melhor organizado ou não, mas em atender demandas diferentes, com desideratos próprios. Daí se possa compreender que sejam políticas que podem apresentar características, por vezes aproximadas, mas por outras, bastante distanciadas. A seguir discutimos como o processo de formação de professores acontece em Portugal.

3- A política de formação de professores em Portugal

Em Portugal as reformas ocorridas no processo de formação de professores seguem os mesmos parâmetros de outras que aconteceram em diferentes países, ou seja, a necessidade de se adequar ou acompanhar as mudanças previstas no Processo de Bolonha[2]. São mais de 40 países europeus a adotar essa política como uma alternativa de regulamentar, senão de padronizar, os seus sistemas educacionais. Entretanto, a educação nesses países não acontece da mesma forma, visto que cada um deles guarda as suas especificidades. Por se tratarem de realidades diferentes não se pode requerer que uma política seja igual nesses espaços. Há aproximações, mas as particularidades permanecem, mesmo que hibridizadas, mescladas. Os discursos dos textos políticos, ainda que próximos, estão submetidos a deslizamentos de significação, visto estarem sujeitos a interpretações e influências diversas (Ball, 1994; 2006).

De acordo com o Decreto/Lei n. 74/2006, um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior no país é "garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu" e se percebe no Processo de Bolonha uma "oportunidade única para incentivar a freqüência no ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações".

Nessa perspectiva de mudança, a formação de professores aparece com bastante centralidade (Fernandes e Dias, 2010), uma vez que é exigido desse profissional uma nova postura frente

1 - Ainda é comum encontrar no Brasil graduados em engenharia civil, mecânica e elétrica exercendo a docência de matemática. É também comum encontrar graduados em história, geografia, letras fazendo as vezes de professor dos anos iniciais do ensino fundamento, entre outros tantos casos. A esta situação denominados de desvio de função.

2 - Política educacional que envolve países europeus criada em 1999. Entretanto, Portugal adere ao processo de Bolonha apenas em 2006 por meio do Decreto-Lei n. 64/2006 de 24 de março.

ao conhecimento, à escola e à continuidade da própria formação considerando as várias realidades socioeducativas presentes em seu cotidiano. Ainda de acordo com Fernandes e Dias (2010) a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.46/86) e da adesão ao Processo de Bolonha, a política de formação de professores em Portugal "desenvolveu-se tendo em conta o reconhecimento da complexidade do desempenho profissional docente frente às prioridades políticas então definidas" (p. 238), nesse caso, promover uma educação de qualidade para o povo português e, ao mesmo tempo, uma educação ao longo da vida que toma como ponto balizador a educação dos demais países da União Européia. Esse caminho a ser traçado traz um desafio que significa o professor como elemento importante nesse processo, daí a exigência de um corpo docente qualificado e ainda atribui a qualidade e resultados do ensino e da aprendizagem oferecidos no país à qualificação dos professores. Entretanto, consideramos profícuo não desconsiderar que para o alcance dos objetivos pretendidos outros contextos sociais devem ser considerados, tais como saúde, economia, habitação, trabalho e renda, enfim, outros elementos que também interferem na realização de uma política. A implementação ou mesmo a análise de uma política isoladamente parte do pressuposto de que ela não está relacionada a outras esferas (Ball, 2006). Certamente que, no caso de uma análise, seria um equívoco tomar uma política de forma insular, seria atribuir-lhe determinados objetivos que dificilmente seriam alcançados a partir de uma única esfera social.

Na esteira dessa busca de qualificação, todo o quadro do sistema educacional é modificado no país. O professor, que anteriormente era formado apenas nos cursos de licenciatura e bacharelado, passa agora a ser formado em cursos de mestrados profissionais. O Decreto Lei 43/2007 regulamenta a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário e de acordo com este, a licenciatura ou o primeiro ciclo do ensino superior corresponde a 180 créditos e é um curso conducente ao mestrado, é o início da formação docente . Esse curso é realizado em três anos de trabalhos curriculares e acontece nos institutos politécnicos /escolas superiores de educação[3] públicos e privados.

Se a centralidade parece repousar no professor, o significante qualidade parece ocupar um lugar de destaque na reforma proposta, uma vez que todos os discursos acerca da educação convergem para ele. Por exemplo, ainda no Decreto-Lei, mencionado anteriormente, a formação de professores a nível de mestrado profissional se justifica pois "demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio- profissional".

Ainda que este estudo não seja comparativo, não há como não chamarmos a atenção para o fato de que o significante "qualidade" aparece com muita freqüência nos textos das políticas educacionais dos dois países e de tantos outros que também enfrentam o desafio semelhante de elevar seus índices educacionais. O significado qualidade ganha conotações capazes de satisfazer a grupos diversos que lhe depositam seus mais recônditos anseios. É um significante esvaziado de sentidos e significados visto estar demasiadamente cheio de significados (Laclau, 2005; 2006). Parece claro que as políticas atendem às demandas de cada país nas suas particularidades, entretanto, estas mesmas políticas fazem parte de uma agenda global de políticas (Ball, 2006).

É importante destacar que os futuros professores ingressam nas escolas superiores de educação após cursarem o ensino secundário. Essa formação obedece a um regime de ciclos. A licenciatura ou primeiro ciclo constitui a primeira etapa da formação e é um curso conducente ao mestrado profissionalizante. A licenciatura em educação básica é comum a quatro domínios possíveis de habilitação para a educação pré-escolar e para os primeiro e segundos ciclos do ensino básico. Nesse modelo de formação, o discurso do Decreto-Lei 43/2007 ressalta a valorização à "dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional". É ainda exigido o domínio oral e escrito da língua portuguesa, o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico/artístico das disciplinas relativas ao currículo da docência. Procura-se dar ênfase também à área das metodologias de investigação educacional. Após essa licenciatura o aluno candidata-se a um mestrado profissional que, como o próprio nome sugere, tem o objetivo de formar o profissional em educação, o docente.

O primeiro momento da formação, a licenciatura, não focaliza a prática docente. Está é o foco do mestrado no qual a iniciação à prática é realizada através de uma prática de ensino supervisionada, onde se espera a mobilização dos conhecimentos adquiridos em áreas anteriormente estudadas. É exigido que essa prática de estágio seja desenvolvida em parceria entre as instituições de ensino superior e aquelas que oferecem a educação básica. Obviamente que a iniciativa de articulação entre tais instituições deve ser tomada pelas instituições de ensino superior, uma vez que são estas a levar seus alunos para uma prática a ser supervisionada por seus próprios professores, mas também pelos professores da escola de educação básica que recebe os estagiários.

O número de vagas oferecidas pelas escolas superiores de educação para o mestrado profissional comumente ultrapassam a demanda apresentada pelos egressos das licenciaturas. Há alguns cursos que apresentam uma demanda maior que outros, como é o caso, por exemplo, daqueles que oferecem habilitação para o ensino dos primeiro e segundo ciclos da educação básica. Um aspecto positivo é que não há demanda reprimida, há sempre vagas para aqueles alunos que desejam continuar os estudos, nesse caso, prosseguir com o segundo ciclo do ensino superior.

O Processo de Bolonha inegavelmente provocou mudanças no sistema educacional de Portugal. Os professores, por sua vez, precisaram se adequar ao perfil profissional que passou a ser exigido. A formação de professores no país também está caminhando na tentativa de atender aos anseios do acordo firmado internacionalmente com outros países da União Européia. Incitar a reflexão sobre a própria prática, sobre o fazer docente configura como uma estratégia dessa política para alavancar a educação de Portugal e alcançar a qualidade desejada[4].

3 - As universidades formam para o magistério das disciplinas específicas e formam também o licenciado em Ciências da Educação.

4 - Ver Fernandes, 2009.

Para a continuação do diálogo

A política de formação de professores no Brasil, implementada a partir da reforma da educação, tem se traduzido em um conjunto de elementos e normas que ressaltam a tentativa de modificar o cenário educacional no país. Essas normas têm sido ressaltadas de forma acentuada nas políticas de formação de professores, compreendida como um ponto chave para o alcance do objetivo proposto. A ênfase está na criação do curso normal superior e nos cursos de formação inicial em serviço e nos cursos de formação à distância como uma alternativa de profissionalizar o quadro docente do país de forma mais rápida.

A melhoria da qualidade da educação a ser oferecida parece estar intimamente relacionada com a qualificação docente. São várias as entidades no país que discutem e se articulam em torno do significante qualidade e diversos são os significados a ele atribuídos. Para o governo, a qualidade estaria na profissionalização do quadro docente e no alcance de resultados positivos de desempenho dos alunos, mensurada em testes de avaliação nacional realizados anualmente, a exemplo da Provinha e Prova Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), etc e mesmo de testes de avaliação internacionais como o Programme for International Student Assessment (PISA). Para entidades tais como a ANFOPE, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e outros organismos de representação docente, a qualidade deveria se expressar numa formação teórica sólida que possa garantir uma prática eficaz e coerente frente às necessidades educacionais demandas pela realidade brasileira.

A discussão acerca da qualidade da formação de professores no Brasil, portanto, está tanto no locus quanto na modalidade da formação pretendida. Do profissional qualificado espera-se um avanço no que se refere à educação.

Em Portugal, a formação de professores também parece ser o foco da reforma do sistema de ensino. Entretanto, a estrutura dessa formação é que ganha destaque. O docente, habilitado em mestrado profissional é aquele que está apto a exercer a docência com vistas a alcançar a elevação do nível de educação do povo português expresso nos documentos oficiais. Espera-se que a partir dessa mudança na estrutura do ensino haja uma maior mobilidade entre estudantes e diplomados nos países da União Europeia.

Sendo realidades que apresentam demandas diferentes, tanto o Brasil como Portugal estão buscando seus próprios caminhos para alcançar objetivos e metas propostos quando da mudanças dos seus sistemas de educação. O professor está no centro das reformas. A este profissional são depositados anseios e expectativas de um povo melhor preparado para o mundo do trabalho, mas também para a própria vida e dos desafios que surgem cotidianamente.

Referências

Fernandes, P. & Dias, R. E. Protagonismo docente nas políticas curriculares para a formação de professores. In: Tura, M. de L. R. & Leite, C. Questões de currículo e trabalho docente. Rio de Janeiro: Quartet, 2010. p. 233 - 264.

Fernandes, P. O Processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: olhares diversos para um debate útil. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS, n. 28, 2009. p. 161-173.

Freitas, H. C. L. de. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Campinas, v. 23, n. 80, set. p. 136-167.

Freitas, H. C. L. de. (2007). A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Campinas, v. 28, n. 100, out. p. 1203-1230

Gajardo, M. (1999). Reformas Educativas en América Latina: balance de una década. Documento de trabalho, Santiago do Chile, PREAL, n. 15, set. Disponível em www.preal.cl

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10.04.2009.

Maués, O. (2003). As políticas de formação de professores: a "universitarização" e a prática. Disponível em: www.Ipp-uerj.net/olped/documentos/0423.pdf. Acesso em 13.04.2008.

Ministério da Educação. (2004). Educação: um tesouro a descobrir. 9ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

Ministério da Educação. (2001). Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa.

Ministério da Educação. (2000) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: MEC/CNE.

Ministério da Educação. (1996). Plano Nacional de Educação. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Ed. Plano.

Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, 1º Série, nº 38, de 22 de fevereiro de 2007. Disponível em: www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF/C56752370C8F/1139/DL432007.pdf

0Ministério da Educação. (1986). Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de outubro. Disponível em: hhtp://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março. Diário da República, 1º Série-A, nº 60, de 24 de março de 2006. Disponível em: www.alfa.fct.mctes.pt/apoio/bolsas/DL_74_2006.pdf

[295]

SATISFAÇÃO COM A VIDA, (IR)RELIGIOSIDADE E OPTIMISMO EM ESTUDANTES CRENTES E ATEUS: ESTUDO COMPARATIVO

Lisete Mendes Mónico
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
IPCDVS (Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social, Coimbra

[Resumo] Pretende-se analisar a satisfação com a vida, o tipo de crenças (ir)religiosas e os níveis de optimismo em estudantes crentes e ateus. Foram inquiridos 226 estudantes ateus e 137 estudantes crentes, com idades compreendidas entre os 16 e os 31 anos de idade (M = 21.51, DP = 2.64 anos), sendo a maioria estudantes universitários. Operacionalizou-se a satisfação com a vida em termos de percepções e expectativas, emergindo diferenças na autopercepção de sorte e esperança, significativamente superior nos estudantes crentes. A atribuição de sucessos e de fracassos pessoais, bem como os comportamentos altruístas, mostraram-se igualmente diferenciados. Estudantes ateus são menos conservadores, mais interessados por política, mais abertos à experiência, menos pessimistas e receosos em relação ao futuro, porém menos expectantes em alcançar felicidade, amor, coragem e sorte no futuro. Para os estudantes crentes o optimismo mostrou-se significativamente impulsionado pela religiosidade, ao passo que para os ateus o optimismo é exclusivamente promovido pela satisfação com a vida. Analisa-se o alicerce do optimismo dos estudantes em crenças de internalidade e de externalidade e discutem-se os resultados no contexto das teorias da auto- regulação e do interaccionismo simbólico.

1. Introdução

"A religião é uma força social poderosa" (McCullough & Willoughby, 2009, p. 1). Referindo-se a crenças e a práticas grupais, manifesta-se constituinte universal de todas as sociedades humanas, sendo, até ao passado recente, uma das estruturas institucionais mais relevantes do sistema social (Barker & Warburg 1998; Brown, 1987, 1988; Taylor, 1998).

Generalizada é a ideia de que a religião impulsiona, entre outras funções, o comportamento normativo. Porém, a investigação de que a religião possa promover o optimismo tem sido descurada. Generalizada e resiliente é, também, a ilusão positiva do pensamento humano (Scheier & Carver, 1985, 1992), vulgarmente conhecida por optimismo. Descrita como distorção em benefício próprio (Weinstein, 1980, 1982, 1983, 1984, 1989), consiste num dos múltiplos mecanismos conducentes ao equilíbrio cognitivo.

São conhecidas as áreas da vida em que os jovens estudantes direccionam os seus objectivos: académica, relacional, social, familiar, etc. O comportamento destes é determinado por esses objectivos e pelos mecanismos auto-regulatórios adoptados com vista ao alcance dos mesmos. O optimismo entra na auto-regulação quando os jovens, apesar de anteciparem obstáculos ao alcance de determinadas metas, mantêm a crença de que irão ser bem sucedidos (Scheier & Carver, 1992). Previsões baseadas na teoria da comparação social (Festinger, 1954) não confeririam ao optimismo o carácter generalizado que este possui (Alicke, 1985; Carver & Scheier, 2000). Acresce o facto de, no decurso do ciclo de vida dos jovens estudantes, o surgimento de adversidades ser praticamente inevitável, podendo a dificuldade em superá-las conduzir os indivíduos a uma auto-avaliação depreciativa do self (Alloy & Ahrens, 1987).

Nas situações em que a realidade objectiva não fornece referentes para o optimismo e as dificuldades se mantêm, crenças com funções análogas às da religião podem ocupar um papel fundamental no equilíbrio cognitivo dos jovens estudantes. Acreditar em entidades divinas, com poderes sobre- humanos, constitui, entre outros aspectos, um mecanismo de coping (Brown, 1987; Hinde, 2006; Pargament, Koening, & Pérez, 2000) que, em momentos de dificuldade, impotência ou frustração, poderá fomentar o optimismo no indivíduo. A eventual supressão das dificuldades terá, certamente, um efeito reforçador de tais crenças e comportamentos religiosos, contribuindo, este ciclo, para a perpetuação de ambos de geração em geração. É neste sentido que colocamos a hipótese de as crenças de natureza religiosa, legitimadas por referência a uma tradição ou prática (Wallis & Bruce, 1991), poderem considerar-se

um determinante do optimismo dos jovens estudantes. Surge, então, a ideia de estudar os modos de agenciamento da religiosidade no optimismo de jovens estudantes.

Porém, entre a (re)clarificação da experiência religiosa na actualidade, bem como as suas dimensões constituintes – *intelectual*, *experiencial, consequencial, ritualística* (Glock & Stark, 1965) – há que atender à dimensão *ideológica*, designadamente aos fenómenos da secularização e do ateísmo, abreviadas na expressão weberiana "desencantamento do mundo" (Weber, 1920/2006). O ateísmo rejeita, categoricamente, a possibilidade da existência de Deus ou de qualquer outra deidade. Alguma forma de crença ou de emoção relacionada com tal existência é considerada inconsistente, irracional e descabida de qualquer possibilidade argumentativa (D'Andrea & Sprenger, 2007; Caputo, 2007; Dawkins, 2006; Hitchens, 2007).

2. Questões de investigação

No presente estudo empírico procuramos analisar a satisfação com a vida, o tipo de crenças (ir)religiosas e os níveis de optimismo em estudantes crentes e ateus. Colocamos as seguintes questões: 1) poder-se-á estabelecer uma diferenciação entre estudantes crentes e ateus no que respeita às autopercepções de situações de vida e às vivências pessoais? 2) A que causas atribuem os estudantes crentes e ateus os sucessos e fracassos pessoais? 3) Como se podem caracterizar estudantes crentes e ateus em termos de optimismo e de pessimismo? 4) Existem diferenças ao nível dos comportamentos altruístas e políticos? 5) Nos estudantes crentes existirá uma relação entre a religiosidade e os níveis de optimismo? 6) Em que medida o optimismo dos estudantes se ancora em crenças de internalidade e de externalidade e qual o papel da satisfação com a vida nesta relação?

3. Materiais e métodos

3.1. Participantes

A amostra é constituída por 363 estudantes portugueses, com idades compreendidas entre os 16 e os 31 anos que frequentam o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Superior de escolas pertencentes às zonas Centro e Norte do país. A amostra totaliza 226 estudantes ateus (mín = 16, máx = 31 anos; M = 21,53, DP = 2.62 anos) e 137 estudantes crentes (mín = 16, máx = 30 anos; M = 21,48 DP = 2.68 anos).

3.2. Instrumento

Optámos por um inquérito estruturado em forma de questionário auto-administrado. Procedemos à elaboração do Questionário CRSV, acrónimo de *Crenças Religiosas em Situações de Vida,* que nos possibilitou aceder a um conjunto de informações referentes a percepções, crenças, atitudes, expectativas e comportamentos da amostra inquirida. As medidas que integram o Questionário CRSV podem ser agrupadas em quatro secções, correspondentes a quatro indicadores por nós elaborados – Autopercepções e atribuições e pessoais, Optimismo, Religiosidade, Altruísmo e atitudes políticas.

3.3. Procedimentos e tratamento dos dados

Após garantir o anonimato e confidencialidade das respostas, solicitava-se o consentimento, informado e voluntário, dos jovens estudantes para responderem ao questionário. Este inicia com a explicitação do estudo, instruções e garantia de anonimato e confidencialidade das respostas e encerra com a recolha de informação sociodemográfica. Recorremos à versão *19.0* do programa *SPSS* para o tratamento estatístico dos dados. Utilizámos o método EM na substituição dos missing values e arredondámos os valores para as unidades correspondentes a cada escala de medida.

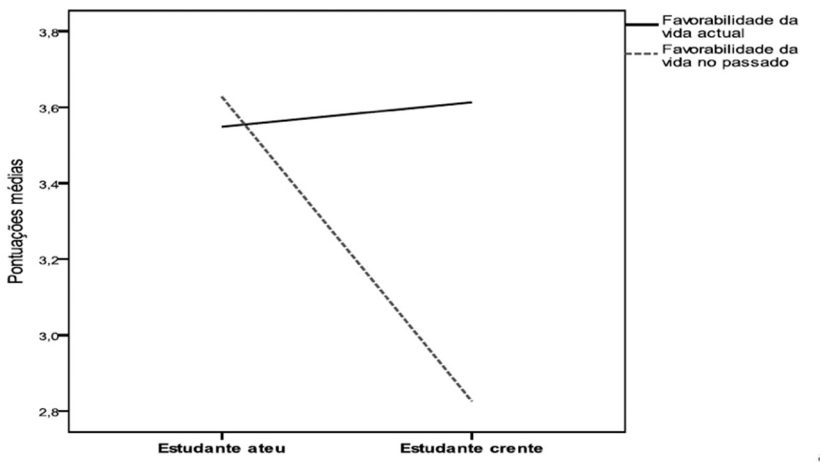
O processo de construção e adaptação dos instrumentos de medida, bem como as análises de fidedignidade e factoriais das medidas, indicamos foram tratados em Mónico (2010).

4. Resultados

4.1. Autopercepção da vida actual e passada

Na *Figura 1* representam-se graficamente as pontuações médias de duas questões: "Actualmente está a passar por uma situação de vida" desde muito má (1) a muito boa (5) e "no passado, em geral, considera que a sua vida foi" desde muito má (1) a muito boa (5). Constatámos que jovens estudantes crentes e jovens ateus percepcionam a sua vida como igualmente favorável no presente, t (361) = -0.78, p= .44. Porém, são os estudantes crentes que assinalam uma vida mais difícil no passado, t (361) = 7.90 p <.001.

Figura 1 - Autopercepção da favorabilidade de vida actual e passada: pontuações médias de estudantes ateus e de estudantes crentes

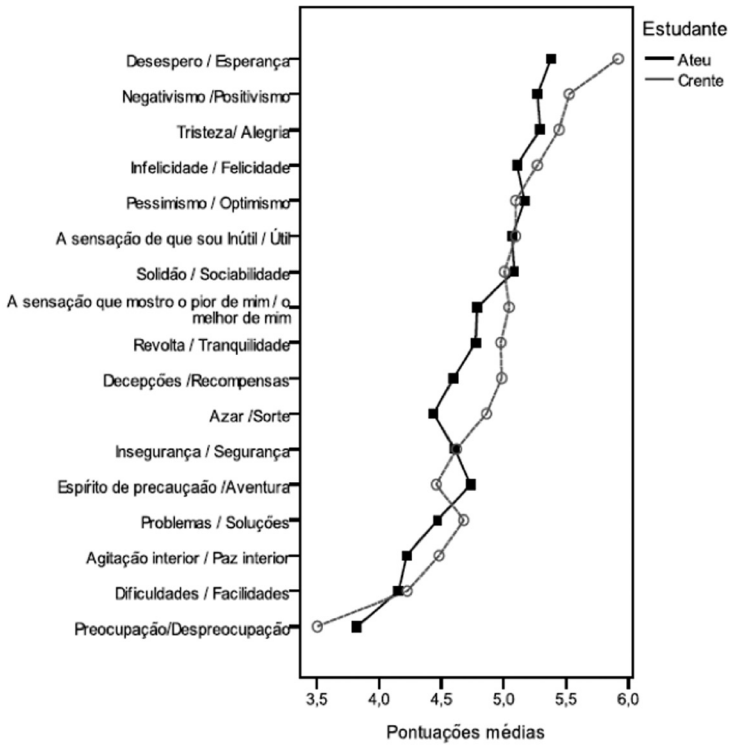


O posicionamento face ao modo como os participantes percepcionam a sua vivência quotidiana (escala de medida de 1 a 7 valores) aponta para uma diferenciação entre estudantes crentes e ateus, teste multivariado *Λ de Wilks* = 0.794, F (6, 216) = 9.359, $p < .001$. Os testes univariados, cujos resultados e pontuações médias e testes univariados se indicam no Quadro 1, evidenciam a favorabilidade dos estudantes crentes em termos da esperança, sensação de que mostram o melhor de si e sorte. Por outro lado, os estudantes ateus pontuam mais em despreocupação. A representação gráfica consta da Figura 2.

4.2. Situações muito difíceis: áreas de vida

Atendendo à questão "na sua vida já passou por situações muito difíceis", de 1 (quase nunca – 0 a 20% das vezes) até 5 (quase sempre – 80 a 100% das vezes), os estudantes crentes (M = 2.47,

Figura 2 - Autopercepções da vivência quotidiana: pontuações médias de estudantes ateus e de estudantes crentes



Quadro 1 - Pontuações médias e desvios-padrão da Autopercepção da vivência actual para jovens estudantes ateus e crentes: testes univariados

Autopercepção da vivência actual pessoal	Estudante				F(1, 403)	
	Ateu		Crente			
	M	DP	M	DP		
Desespero / Esperança	5,38	1,14	5,92	1,25	17,64	***
Negativismo /Positivismo	5,27	1,37	5,53	1,59	3,63	
Tristeza/ Alegria	5,29	1,28	5,45	1,56	1,04	
Decepções /Recompensas	4,60	1,12	4,99	1,37	8,65	**
Agitação interior / Paz interior	4,22	1,45	4,48	1,77	2,31	
A sensação que mostro o pior de mim / melhor de mim	4,79	1,26	5,04	1,36	3,33	*
Solidão / Sociabilidade	5,08	1,41	5,01	1,56	0,23	
Azar /Sorte	4,44	1,14	4,86	1,27	10,77	***
Revolta / Tranquilidade	4,77	1,43	4,98	1,48	1,69	
Espírito de Precaução / Espírito de Aventura	4,73	1,48	4,46	1,73	2,59	
Insegurança / Segurança	4,61	1,36	4,62	1,68	0,01	
Preocupação/Despreocupação	3,82	1,40	3,50	1,54	4,13	*
A sensação de que sou Inútil / A sensação de que sou Útil	5,07	1,30	5,09	1,55	0,04	
Pessimismo / Optimismo	5,17	1,35	5,09	1,58	0,22	
Infelicidade / Felicidade	5,11	1,21	5,27	1,38	1,41	
Problemas / Soluções	4,47	1,25	4,68	1,39	2,21	
Dificuldades / Facilidades	4,15	1,11	4,23	1,23	0,32	

* p < ,05 ** p < ,01 *** p < ,001

DP = 1.14) superiorizam-se em relação aos estudantes ateus (M = 2.08, DP = 0.86), t (361) = -3.63, p < .001.

Procedemos à classificação em diversas áreas onde se situaram as situações de vida muito difíceis: saúde física, saúde psíquica, problemas amorosos, financeiros, profissionais, académicos, familiares e outros (cf. Figura 3). Constatamos que os estudantes crentes assinalam significativamente ter passado por mais situações de vida muito difíceis ao nível familiar c2 (1) = 11.32, p = .001 e amoroso c2 (1) = 8.247, p= .004.

4.3. Atribuição de fracassos e de sucessos ao longo da vida

Estudantes ateus e estudantes crentes atribuem os seus sucessos a causas diferenciadas: teste multivariado *Λ de Wilks* = 0.250, F (6, 356) = 177.61, *p* < .001, escala de medida de 1 = discordo fortemente a 7 = concordo fortemente. Os estudantes ateus fazem uma atribuição mais centrada nas suas capacidades pessoais, F (1, 361) = 11,65, p = .002, ao passo que os estudantes crentes atribuem significativamente mais os seus sucessos à ajuda de Deus, F (1, 361) = 1065,69, p < .001, e à ajuda que outras pessoas lhes foram dando, F (1, 361) = 6,88, p = .009. Na Figura 4 representam-se as pontuações médias para ambos os jovens.

Figura 3 - Vivência de situações de vida muito difíceis: Percentagem de áreas assinaladas por estudantes ateus e estudantes crentes

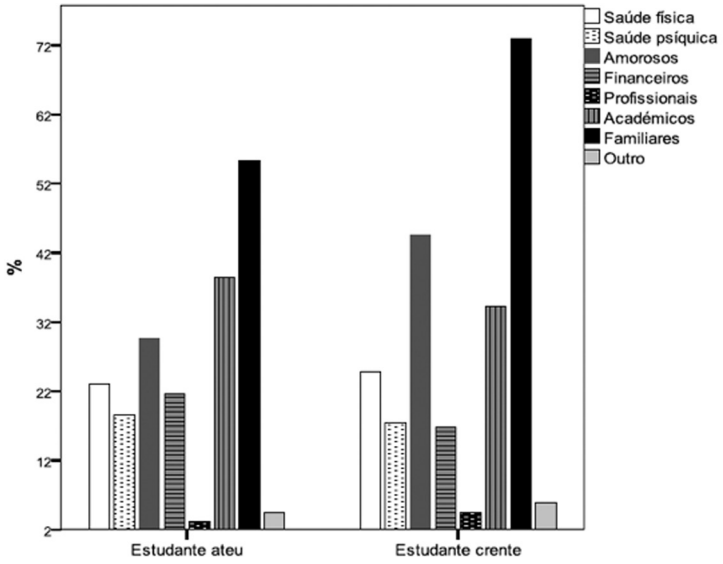
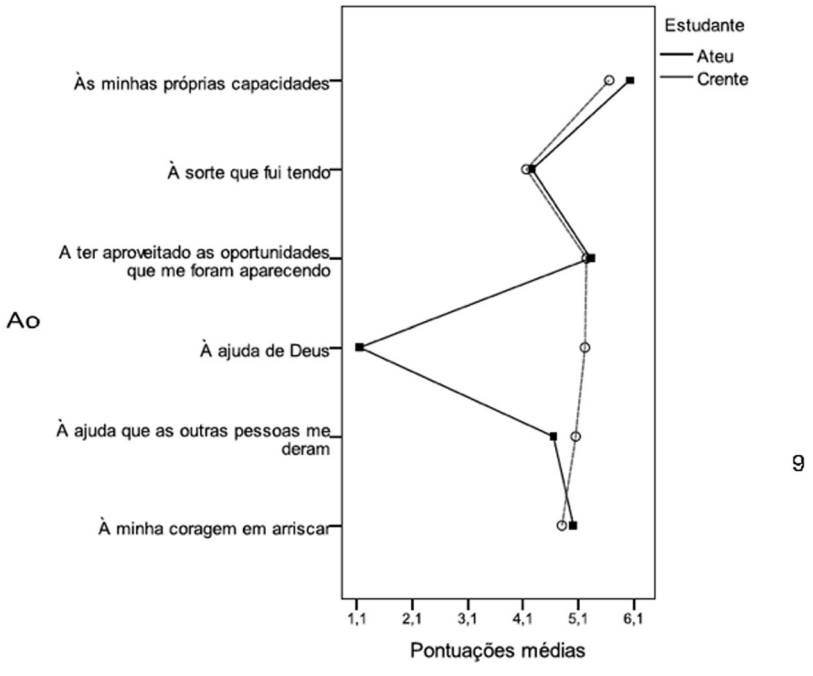
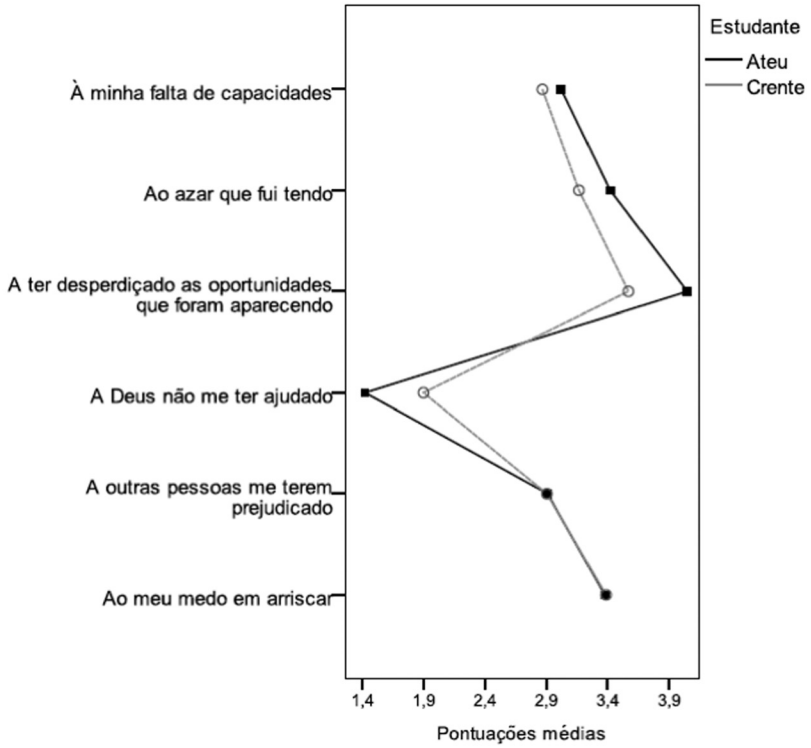


Figura 4 - Atribuição de sucessos no decurso da vida: Pontuações médias de jovens estudantes ateus e crentes



Quanto à atribuição de fracassos ao longo da vida registam-se, igualmente, diferenças entre jovens estudantes ateus e crentes: teste multivariado *Λ de Wilks* = 0.942, F (6, 356) = 3.64, *p* = .002, escala de medida de 1 = discordo fortemente a 7 = concordo fortemente. As diferenças estatisticamente significativas prendem-se com a superioridade das atribuições "A ter desperdiçado as oportunidades que foram aparecendo" nos estudantes ateus, F (1, 361) = 6,51, p = .01, e "A Deus não me ter ajudado" nos estudantes crentes, F (1, 361) = 11,60, p = .001 (cf. representação gráfica das pontuações médias na Figura 5).

Figura 5 - Atribuição de fracassos no decurso da vida: Pontuações médias de jovens estudantes ateus e crentes



Quadro 2 - Pontuações médias e desvios-padrão das medidas do indicador Optimismo para jovens estudantes ateus e crentes: Testes univariados

Optimismo e Pessimismo	Estudante					
	Ateu		Crente		F(1,361)	
Medidas	M	DP	M	DP		
Subindicador Optimismo						
[OISE_TOTAL] Optimismo	(n = 250)		(n = 239)			
[OISE_F1] Optimismo e internalidade	3,5	0,54	3,46	0,59	0,49	
[OISE_F2] Abertura à experiência	4,09	0,5	3,98	0,48	4,65	*
[OISE_F3] Expectativas positivas	3,74	0,63	3,81	0,64	1,12	
[POAC_TOTAL] Possibilidade de acontecimentos futuros positivos						
[POAC_F1] Felicidade, amor, coragem e sorte	58,66	17,93	63,58	18,39	6,3	**
[POAC_F2] Atractividade física, admiração e sucesso	40,2	15,96	40,53	17,16	0,03	
[POAC_F3] Acontecimentos desejáveis altamente improváveis	11,08	14,91	25,7	21,89	57,15	**
[DAPO_TOTAL] Desejo de acontecimentos futuros positivos						
[DAPO_F1] Felicidade, amor, coragem e sorte	6,11	0,98	6,22	0,88	1,07	
[DAPO_F2] Atractividade física, admiração e sucesso	4,68	1,07	4,58	1,05	0,85	
[DAPO_F3] Acontecimentos desejáveis altamente improváveis	4,3	1,42	4,63	1,47	4,36	*
Subindicador Pessimismo						
[PESS] Pessimismo e internalidade [b]	2,71	0,67	2,89	0,73	5,8	*
[PANE_TOTAL] Possibilidade de acontecimentos futuros negativos [b]						
[PANE_F1] Perfil depressivo [b]	25,71	13,93	24,59	14,99	0,52	
[PANE_F2] Perfil fatalista [b]	38,78	18,65	39,01	19,21	0,01	
[PANE_F3] Perfil vitimista [b]	26,93	15,69	28,42	16,85	0,73	
[MANE_TOTAL] Medo de acontecimentos futuros negativos [b]						
[MANE_F1] Perfil depressivo [b]	3,59	1,24	3,67	1,32	0,33	
[MANE_F2] Perfil fatalista [b]	4,79	1,54	4,83	1,67	0,06	
[MANE_F3] Perfil vitimista [b]	3,69	1,11	4,12	1,44	10,4	***

b Sem inversão da escala de medida * p < ,05 ** p < ,01 *** p < ,001

4.4. Optimismo e pessimismo

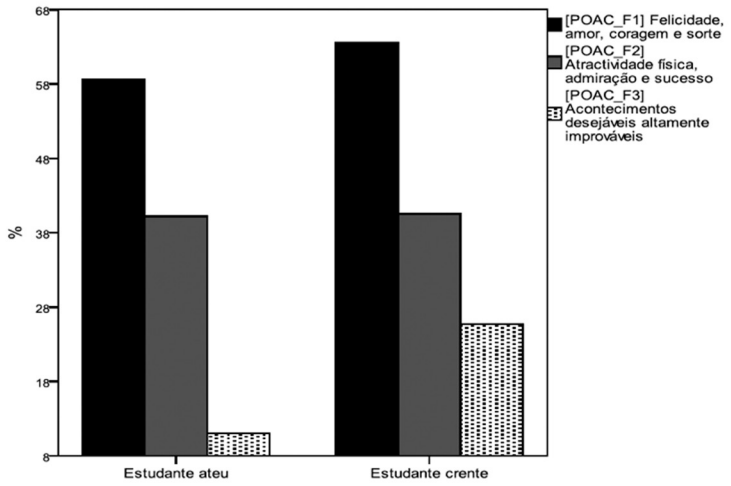
Considerando as medidas do indicador Optimismo, constatamos diferenças entre estudantes ateus e crentes: teste multivariado Λ de Wilks = 0.753, $F(16, 346) = 7.11$, $p < .001$, cujos testes univariados se indicam no Quadro 2. Conforme pode observar-se, os estudantes ateus mostram-se significativamente mais abertos à experiência [OISE_F2]. Porém, nas medidas de optimismo referentes às probabilidades estimadas (0 a 100%) de obtenção de felicidade, amor, coragem e sorte [POAC_F1], bem como de acontecimentos desejáveis altamente improváveis [POAC_F3], tal como ganhar o euromilhões ou ocorrer uma milagre nas suas vidas, os estudantes crentes mostram-se significativamente mais optimistas (cf. Figura 6). Desejam também significativamente mais acontecimentos desejáveis altamente improváveis [DAPO_F3].

No referente ao pessimismo, são os estudantes crentes que mostram pontuações superiores no Pessimismo e internalidade [PESS]. Mostram-se também mais receosos de acontecimentos futuros negativos, relativos a um perfil vitimista: ter um acidente grave (ex: de viação, no trabalho), perder a pessoa amada, ser vítima de uma agressão, concluir que escolheu o curso errado ou perder os estudos.

4.5. Comportamentos humanitários

No referente aos comportamentos humanitários, perguntávamos o n.º de vezes que, nos últimos 6 meses: a) contribuiu com dinheiro para uma causa, organização religiosa, ou caridade; b) encorajou alguém a aceitar as suas crenças (ir)religiosas; c) defendeu causas humanitárias organizando actividades, participando em

Figura 6 - Possibilidade de acontecimentos futuros positivos: Percentagens estimadas por jovens estudantes ateus e crentes



Quadro 3 – Pontuações médias e desvios-padrão dos comportamentos humanitários nos últimos 6 meses: Testes univariados

	Estudante							
	Ateu		Crente		Total		F(1,374)	
Valores humanitários:	**M**	**DP**	**M**	**DP**	**M**	**DP**		
Contribuiu com dinheiro para uma causa, organização religiosa, ou caridade	0,82	1,57	3,47	6,73	1,82	4,49	32,18	***
Encorajou alguém a aceitar as suas crenças (ir)religiosas	0,34	1,84	5,32	21,62	2,22	13,55	11,89	***
Defendeu causas humanitárias organizando actividades, participando em manifestação, usando símbolos, etc,	1,53	10,77	1,81	4,61	1,64	8,95	0,08	
Doou comida, roupas ou outros bens a um projecto comunitário para ajudar pessoas necessitadas	1,47	4,28	2,59	5,99	1,9	5,01	4,58	*
Ajudou uma pessoa que estava com problemas graves	1,27	3,68	2,65	5,67	1,79	4,57	7,86	**

* p < ,05 ** p < ,01 *** p < ,001

manifestação, usando símbolos, etc.; d) doou comida, roupas ou outros bens a um projecto comunitário para ajudar pessoas necessitadas; e e) ajudou uma pessoa que estava com problemas graves. O resultado do teste multivariado mostrou-se estatisticamente significativo, Λ *de Wilks* = 0.888, F (5, 357) = 8.97, $p < .001$. Os resultados dos testes univariados indicam-se no Quadro 3 e representam-se na Figura 7, onde se ilustra a superioridade nos participantes crentes.

Figura 7 - Comportamentos humanitários nos últimos 6 meses: Pontuações médias de jovens estudantes ateus e crentes

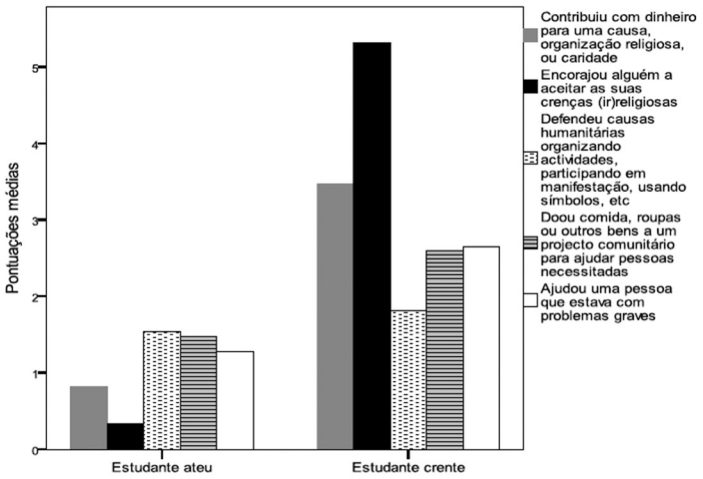
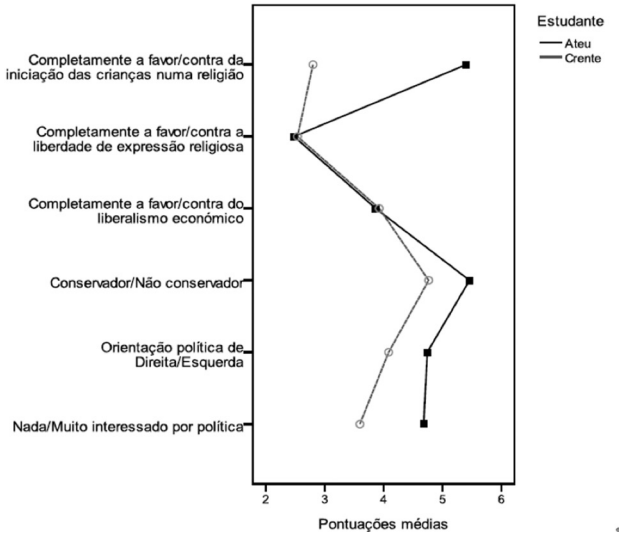


Figura 8 - Atitudes, valores e opiniões políticas e religiosas: Pontuações médias de jovens estudantes ateus e crentes



Quadro 4 – Pontuações médias e desvios-padrão das Atitudes, valores e opiniões

	Estudante							
	Ateu		Crente		Total		F(1,361)	
Atitudes, valores e opiniões políticas e religiosas:	**M**	**DP**	**M**	**DP**	**M**	**DP**		
Nada/Muito interessado por política	4,68	1,67	3,60	1,75	4,27	1,78	34,59	***
Orientação política de Direita/Esquerda	4,74	1,62	4,09	1,68	4,50	1,67	13,59	***
Conservador/Não conservador	5,46	1,47	4,77	1,62	5,20	1,56	17,67	***
Completamente a favor/contra do liberalismo económico	3,87	1,40	3,93	1,25	3,89	1,34	0,17	
Completamente a favor/contra a liberdade de expressão religiosa	2,48	1,70	2,54	1,93	2,50	1,79	0,09	
Completamente a favor/contra da iniciação das crianças numa religião (ex, catequese)	5,40	1,67	2,80	1,71	4,42	2,11	202,4	***

* p < ,05 ** p < ,01 *** p < ,001

4.6. Atitudes, valores e opiniões políticas e religiosas

Verificámos que, comparativamente aos estudantes crentes, os ateus mostram-se mais interessados por política, têm uma orientação política mais à esquerda, são menos conservadores e completamente contra a iniciação das crianças numa dada religião. As diferenças podem visualizar-se no Quadro 4 e na Figura 8.

4.7. Modelo estrutural

Operacionalizámos dois tipos de medidas: Optimismo de Internalidade e Optimismo de Externalidade. O primeiro refere-se à expectativa de que as boas experiências futuras dependem das próprias aptidões pessoais (Mónico, 2010). O segundo prende-se com a convicção de que bons resultados irão prevalecer devido a factores situacionais, não exercendo o estudante

Figura 9 – Análises estruturais multigrupo (modelos livres A e B): coeficientes de regressão para os estudantes ateus

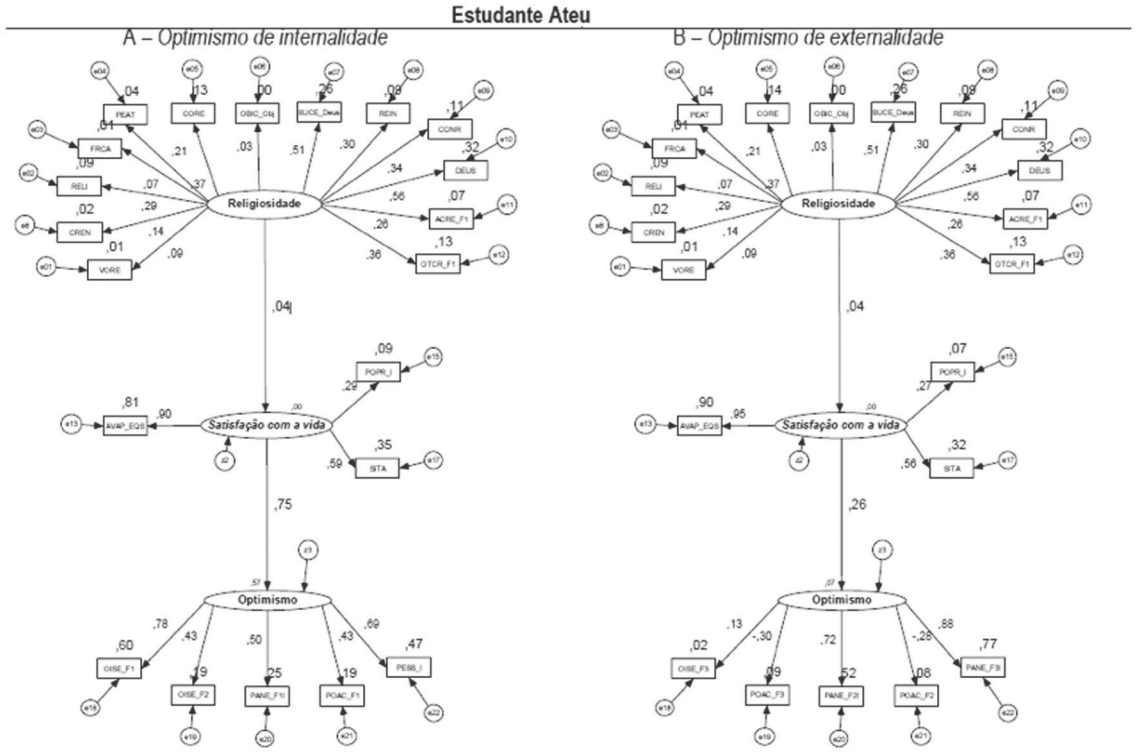
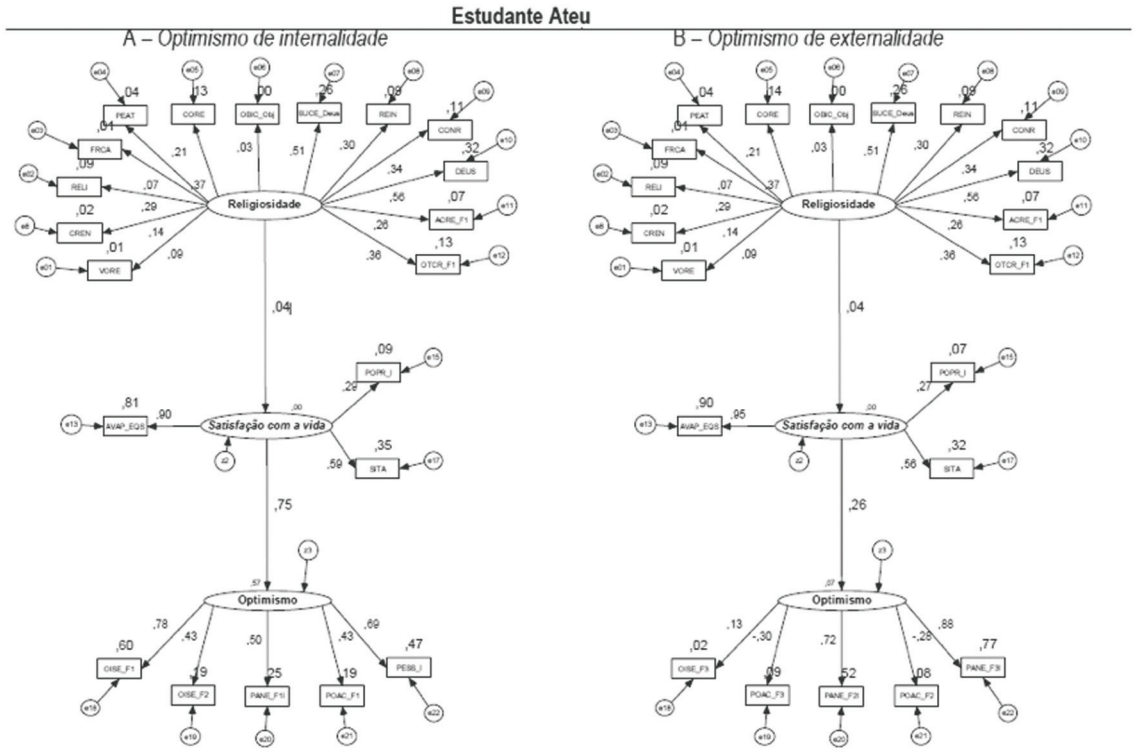


Figura 10 – Análises estruturais multigrupo (modelos livres A e B): coeficientes de regressão para os estudantes crentes



controle sobre esses factores (sorte, acaso, ajuda sobrenatural). Submetemos as medidas a uma análise estrutural multigrupo, cujos resultados se indicam nas Figuras 9 e 10.

Verificamos que para os estudantes crentes o optimismo mostrou-se significativamente impulsionado pela religiosidade, ao passo que para os ateus o optimismo é exclusivamente promovido pela satisfação com a vida. Porém, quando comparamos o modelo com as medidas de optimismo ancorado em factores de internalidade e de externalidade, constatamos que tanto para os estudantes ateus como para os crentes a satisfação com a vida promove significativamente mais m optimismo de internalidade. No entanto, os efeitos indirectos mostram que a religiosidade apenas se mostra significativamente preditora do optimismo de internalidade nos estudantes crentes ($\beta = .17$), não mostrando um efeito preditor significativo ao nível do optimismo de externalidade ($\beta = .05$).

5. Conclusões

A satisfação com a vida mostrou-se claramente influenciada pelas crenças religiosas ou ateístas dos jovens estudantes. Embora haja uma satisfação semelhante no present e, os estudantes crentes assinalaram uma vida mais difícil no passado.

Quanto às autopercepções da vivência actual, os estudantes crentes mostraram maiores pontuações em termos da esperança, sensação de que mostram o melhor de si e sorte, ao passo que os ateus pontuam mais em despreocupação. Os crentes também já passaram significativamente mais por situações muito difíceis na sua vida, devido a problemas familiares e amorosos.

Verificámos que os estudantes ateus fazem uma atribuição de sucessos mais centrada nas suas capacidades pessoais, ao passo que os crentes atribuem mais os seus sucessos à ajuda de Deus e à de outras pessoas. Quanto aos fracassos, os ateus atribuem-nos mais ao facto de terem desperdiçado as oportunidades que foram aparecendo na sua vida, ao passo que os estudantes crentes atribuem os seus fracassos à falta da ajuda divina.

Os estudantes crentes indicaram maiores probabilidades de obter no futuro felicidade, amor, coragem, sorte e acontecimentos desejáveis altamente improváveis. Os ateus mostraram-se mais abertos à experiência. Concluímos pela existência de uma postura mais optimista dos estudantes crentes quanto aos acontecimentos positivos futuros, embora mais pessimista em termos de internalidade.

Os estudantes crentes manifestaram mais comportamentos altruístas: contribuíram mais com dinheiro para uma causa, organização religiosa, ou caridade, encorajaram mais alguém a aceitar as suas crenças religiosas, doaram mais comida, roupas ou outros bens a um projecto comunitário para ajudar pessoas necessitadas e ajudaram mais pessoas que estavam com problemas graves. Já os ateus mostraram- se mais interessados por política, indicam uma orientação mais à esquerda e são menos conservadores do que os crentes; também se mostram completamente contra a iniciação das crianças numa dada religião.

O modelo estrutural multigrupo mostra que nos estudantes crentes a religiosidade apresenta-se preditora do optimismo. A variável satisfação com a vida mostrou-se em todos os participantes mediadora da relação religiosidade-optimismo, prevendo significativamente mais um optimismo de internalidade. Os efeitos indirectos do modelo permitiram-nos concluir que a religiosidade dos estudantes crentes apenas se mostra significativamente preditora de um optimismo de internalidade.

6. Referências Bibliográficas

Alicke, M. D. (1985). Global self-evaluation as determined by the desirability and controllability of trait adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, *49*, 1621-1630.

Alloy, L. B., & Ahrens, A. H. (1987). Depression and pessimism for the future: Biased use of statistically relevant information in predictions for self versus others. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 366-378.

Barker, E., & Warburg, M. (1998). (Eds.). *New religions and new religiosity*. Springfield, Ma: Aarhus University Press.

Brown, L. B. (1987). *The psychology of religious belief*. London: Academic Press.

Brown, L. B. (1988). *The psychology of religion: An introduction*. London: Hollen Street Press.

Caputo, J. D. (2007). Atheism, a/theology, and the postmodern condition. In M. Martin (Ed.), *The Cambridge companion to atheism* (pp. 267-282). New York: Cambridge University Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E. C. Chang (Ed.), Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice (1st ed., pp. 31-51). Washington, DC: American Psychological Association.

D'Andrea, L. M., & Sprenger, J. (2007). Atheism and nonspirituality as diversity issues in counseling. *Counseling and Values, 51*(2), 149-149.

Dawkins, R. (2006). *The God delusion*. New York: Bantam Press.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140 (tradução em C. Faucheux & S. Moscovici (1971). *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. La Haye: Mouton).

Glock, C. Y., & Stark, R. (1965). *Religion and society in tension*. Chicago: Rand McNally.

Hinde, R. A. (2006). *Why God persist: A scientific approach to religion.* London and New York: Routledge.

Hitchens, C. (2007). *God is not great: How religion poisons everything*. New York: Library of Congress Cataloging.

McCullough, M. E., & Willoughby, B. L. (2009). Religion, self-regulation, and self-control: Associations, explanations, and implications. *Psychological Bulletin, 135,* 69-93.

Mónico, L. S. (2010). *Religiosidade e optimismo: Crenças e modos de implicação comportamental*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação [Dissertação de Doutoramento em Psicologia (especialidade em Psicologia Social) – 2010/10/12].

Pargament, K. I., & Mahoney, A. (2002). Spirituality: Discovering and conserving the sacred. In C. R.

Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 646–659). New York: Oxford University Press.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219–247.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research, 16*, 201–228.

Taylor, M. C. (1998). *Critical terms for religious studies*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Wallis, R., & Bruce, S. (1991). Secularization: Trends, data, and theory. In M. L. Lynn & D. O. Moberg (Eds.), *Research in the social scientific study of religion* (Vol.3, pp. 1-31). London: Jai Press.

Weber, M. (2006). *Sociologia das religiões e consideração intermediária*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. (Trabalho original publicado em 1920).

Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 806-820.

Weinstein, N. D. (1982). Unrealistic optimism about susceptibility to health problems. *Journal of Behavioral Medicine, 5*, 441-460.

Weinstein, N. D. (1983). Reducing unrealistic optimism about illness susceptibility. *Health Psychology, 2*, 11-20.

Weinstein, N. D. (1984). Why it won't happen to me: Perceptions of risk factors and susceptibility. *Health Psychology, 3*, 431-457.

Weinstein, N. D. (1989). Optimistic biases about personal risks. *Science, 246*(8), 1232–1233.

[296]

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UMA CONCEPÇÃO PARA ALÉM DO CONCEITO DE FORMAÇÃO

Cristina Mesquita-Pires
Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

[Palavras-chave] Formação de Professores, Desenvolvimento profissional, Acção pedagógica

Introdução

Diversos estudos (Machado & Formosinho, 2002; Nóvoa, 2007) indicam que a formação de professores não tem sido capaz de dar resposta às complexas solicitações sociais que se têm apresentado à escola e aos professores nas últimas décadas. No plano académico e profissional questionam-se as finalidades e objectivos da formação em conformidade com a responsabilidade social que é atribuída à educação, e que lhe confere um estatuto de substancial relevo na ampliação das expectativas sociais e económicas. A este propósito no Relatório *Teacher Matters* (OCDE, 2005), refere-se que

> *melhorar a eficiência e a equidade escolar, depende em grande medida da garantia de que as pessoas mais competentes desejam trabalhar como professores, que o seus modos de ensinar sejam de alta qualidade, e que todos os alunos tenham acesso a esse ensino de alta qualidade (p.7)*[1].

Neste sentido, afirma-se que as reformas de ensino devem concentrar-se na formação do capital humano, uma vez que a qualidade dos professores é encarada como a influência mais directa na aprendizagem dos estudantes (OCDE, 2009). Esta tomada de consciência tem estimulado, nas últimas décadas, tanto numa perspectiva investigacional, como da acção pedagógica, importantes reflexões sobre aquilo que é, e naquilo em que poderia tornar-se a formação de professores, abrindo perspectivas interessantes, aos docentes e investigadores.

Um olhar sobre os textos e bibliografia de referência (Marcelo-Garcia, 1999, 2009; Fullan, 2005; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998, Hargreaves & Fullan, 1992; Formosinho, 2007, 2009; Formosinho & Machado, 2007; Oliveira- Formosinho, 2007, 2009; Machado & Formosinho, 2009; Niza, 2007, 2009, Zeichner, 1993; Nóvoa, 2007, 2007a) mostram, por lado, o desenvolvimento e produção investigacional que se tem observado nesta área nas duas últimas décadas e, por outro, a existência de uma pluralidade de abordagens, não sendo por isso uma realidade global nem homogénea. A formação de professores constitui-se, assim, como uma área complexa e multirreferencial, sustentada por bases teóricas provenientes de vários domínios (Oliveira-Formosinho, 2009).

Justifica-se, talvez por isso, que sejam assumidas, em torno do conceito formação de professores, diferentes conceptualizações que adoptam configurações divergentes, convergentres ou justapostas tendo em conta os enfoques conceptuais, profissionais ou organizacionais que se evidenciam. Na realidade o conceito de formação de professores foi incorporando, ao longo do tempo, diferentes matizes, tendo em conta a

1 - Tradução própria

concepção de professor, de educação e de criança/aluno que se preconizavam. Os discursos não obedecem apenas a uma lógica evolutiva que aceita uns em deterimento de outros. Eles coexistem e até se fundem. Estas perspectivas induzem a duas reflexões fundamentais sobre a formação de professores: em primeiro lugar, salienta-se a necessária consideração em torno dos processos através dos quais alguém se torna professor; e em segundo, sobre os modos de ser professor, cujas orientações têm favorecido a definição de interessantes metáforas.

Será esta linha de análise que se seguirá neste texto, procurando salientar as lacunas e contributos que a formação de professores tem apresentado, quer a nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua, no sentido de compreender porque subsistem os modos de fazer transmissivos que continuam a caracterizar a acção pedagógica dos professores. Posteriormente, realiza-se uma incursão pelo conceito de desenvolvimento profissional salientando as relações que se estabelecem entre desenvolvimento profissional dos professores, qualidade educativa e abordagens ecológico-reflexivas.

1.1 A academização da formação de professores

A formação inicial constitui o primeiro momento intencionalizado de formação profissional dos educadores/professores. Apesar de não ser uma área nova como campo de investigação não se revela como terreno fácil. Num estudo que sintetiza a investigação, feita em Portugal, sobre a formação inicial, Esteves e Rodrigues (2003), referem que esta é uma área investigacional fragmentária e lacunar, utilizando predominantemente linhas qualitativas, do tipo estudo de caso, onde sobressai a descrição e a compreensão dos fenómenos localizados e menos a sua explicação. Conforme mencionam as autoras, este tipo de estudos são muito mais ricos ,em dizer como é que os sujeitos envolvidos pensam, sentem e vivem a formação inicial, do que em produzir evidências de outra ordem, mais objectiva, porque mais fundadas na observação directa das actuações desenvolvidas pelos formandos ou pelos recém formados" (Esteves & Rodrigues, 2003, p. 20).

Alguns textos (Perrenoud, 1993; Tardif, Lessard, & Gauthier, 1999; Buchberger, 2000; Roldão, 2001; Canário, 2002; Estrela, 2002; Formosinho, 2009) revelam que a formação inicial tem feito prevalecer modelos de formação centrados nas aquisições. Esta lógica organizacional, em pouco pode contribuir para a desconstrução da educação escolar de matriz tradicional, uma vez que ela é sustentada pelo paradigma *processo-produto*, onde se inventaria o conjunto de conhecimentos essenciais que devem ser assegurados durante o período de formação. Estas lógicas de formação são concebidas ,dentro de uma lógica tyleriana de desenvolvimento curricular, definem previamente saberes, saberes- fazer e atitudes necessárias ao exercício profissional" (Estrela, 2002, p. 21).

Sobre este assunto Canário (2002) considera que a oferta formativa é baseada num processo que designa de *revelação*, onde há uma assimetria irreversível nos papéis entre aquele que ensina e aquele que aprende, *centrado na informação,* em detrimento dos processos de produção de saberes, sobressaindo uma *natureza aditiva*, onde dificilmente se observa a necessária reconstrução e reintegração do conhecimento.

Neste caso, a formação recebida sustenta a transmutação dos processos de aprendizagem vivenciados para os modos de acção, o que resulta numa similitude entre as características das escolas onde se ensinam crianças e das escolas onde se formam professores. Concebe-se a profissão docente como uma ciência aplicada ao ensino, estabelecendo-se uma organização racional onde a formação de professores eficazes pressupõe a existência de escolas eficazes. Neste sentido, compreende-se que ,a formação é isomórfica do ensino' (Estrela, 2002, p. 21), uma vez que alunos, professores e escolas se ligam pela mesma preocupação de racionalidade, o que pode contribuir para a compreensão da ,estranha estabilidade dos processos escolares que permanecem na 'mesma' apesar da multiplicidade de empreendimentos de reforma" (Canário, 2002, p. 41).

O modelo centrado nas aquisições conflitua, no entanto, com as necessidades da escola de hoje, uma escola que se deseja para todos e onde todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso. A diversidade sociocultural, que hoje habita a escola implica novos modos de entendimento e regulação da vida em comum, consubstanciados nos modos de expressão das individualidades e do respeito pela diferença. A valorização da aprendizagem de todos exige uma outra forma de conceber a acção pedagógica e, consequentemente, outra forma de conceber a formação dos professores.

A persistência das pedagogias de transmissão, como explicam alguns especialistas (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1999; Buchberger, 2000; Formosinho, 2002, 2009), ganhou substância através do processo de *universitarização*[2], conformado num processo *academizante* que transformou a formação inicial de professores numa formação teórica afastada das preocupações dos práticos do terreno.

Se, por um lado, o processo de *universitarização* se traduz em inequívocos significados sociais, simbólicos e na produção de conhecimento, que valorizam a actividade docente, sobretudo dos educadores de infância e dos professores de educação básica, por outro, a *academização,* entendida como, o processo de construção de uma lógica predominantemente académica numa instituição de formação profissional" (Formosinho 2009, p. 76) traduz-se em dificuldades acrescidas na valorização das especificidades profissionais. Evidencia-se, assim, de um lado, a elevação da qualidade extrínseca da formação de professores, traduzida *pelo status quo* conferido pelo grau de licenciatura e, do outro, a diminuição da qualidade intrínseca pela dificuldade de gerar dinâmicas internas que corporizem ideias coerentes e específicas, em torno da formação dos profissionais de desenvolvimento humano (Lopes, 2005).

2 - Por universitarização entende-se a política de transformar a formação de professores em ensino de nível superior universitário, já que a Universidade é a instituição de ensino superior onde mais se realiza essa actividade, não havendo, na maioria dos países ocidentais a separação entre ensino Universitário e Politécnico como acontece em Portugal (João Formosinho, 2002, 2009)

1.2. Formação Contínua de professores

A publicação do Estatuto da Carreira Docente (1989) marca o signo da formação contínua de professores ao indexar um sistema de créditos à progressão na carreira e à especialização necessária ao desempenho das novas funções, expressas no diploma. Legitima-se assim a definição de um sistema de formação *top-down* acentuando a subordinação da profissão docente à tutela estatal.

Segundo Machado e Formosinho (2009) a formação contínua de professores assume algumas características conformadoras de uma racionalidade técnica, expressa no modelo escolar, centrado na transmissão de conhecimentos e acomodado na exterioridade do processo. A construção do conhecimento profissional dos professores através dos cursos de formação modular inscreve-se num formato bancário que releva do ponto vista da carreira para o professor, mas que não se reflecte numa necessidade real da escola.

A lógica organizativa do processo centra-se na explicitação dos conhecimentos em falta que os professores-formandos *recebem,* numa configuração de exterioridade que a legitima (Machado & Formosinho, 2009). A teoricidade dos saberes conflitua com a questão da mudança das práticas dos professores tendo, em vista a qualidade educativa, da qual tão acentuadamente se fala na actualidade. Conceber as mudanças em função de ensejos abstractos, parece resultar tão--somente, no confronto teorético entre o reino das possibilidades e a realidade existente Esta conceptualização de formação, estranhamente centrada nas necessidades colectivas, induz os professores a pensar que a prescrição abstracta pode ter aplicabilidade prática. Assumem-se as expectativas de mudança através de uma intervenção exterior, a partir de um modelo uniformizador, que esquece o professor/educador enquanto *aprendiz social*, inserido num contexto concreto. A este propósito Nóvoa (1992) referia que esta seria ‚uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas" (p. 22).

Daí que se possam compreender as razões pelas quais a formação contínua, concebida nestes moldes, não tenha conseguido senão mudanças superficiais que induziram a visões estereotipadas, compartimentadas e acentuadamente curriculares da prática pedagógica. Deram-se novos rostos sem nunca se alterar a essência. Secundarizaram-se os processos de aprender pelo primado do ensinar. Ensaiou-se uma formação possível para todos. Reduziu-se o todo à soma das partes (Morin, s/d), circunscrevendo a complexidade que envolve a praxis à *rotinização* da acção.

Sobre a resistência dos modos de fazer, Perrenoud (1993) referia

> *que uma boa parte dos actos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sobre o controlo da razão e da escolha deliberada. Por um lado a profissão é composta por rotinas que o docente põe em acção de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É a parte da reprodução colectiva retomada por conta própria ou dos hábitos pessoais, cuja origem se perde no tempo. Outros momentos de prática, são a expressão do habitus, sistema de esquemas de percepção, e de acção que não está totalmente e constantemente sob o controle da consciência. Tendo em consideração a urgência e o carácter inconfessável ou impensável da prática, o professor realiza coisas que desconhece ou que prefere não conhecer (p. 21)*

Esta tenacidade e conservadorismo reflectem a ineficácia dos sistemas educativos e dos modelos de formação e que estimularam, na última década, a produção de literatura que enfatiza a necessidade de mudança e da promoção da qualidade educativa, sobretudo focalizada na aprendizagem das crianças (OCDE, 2005, 2007, 2009). Mas a intertextualidade discursiva não tem produzido os efeitos desejados, uma vez que continuam a imperar nos contextos práticas que reflectem a, distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças" (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15). Como advogam Formosinho e Machado (2007) o modo de fazer transmissivo perpetua-se através do

> *anonimato de uma pluralidade de actores cuja acção se consubstancia em uma pedagogia 'oficial' que não deixa de ser uma construção sócio--histórica, como também o é a escola, que mobiliza o saber técnico adquirido pelos sistemas escolares e acciona a sua 'identidade' construída como racionalidade legitimadora que desincentiva, em alguns casos a formulação, em outros casos o sucesso de pedagogias alternativas, mesmo quando se apropria retoricamente de algumas das suas contribuições (p. 295/296).*

Sem uma vinculação aos contextos vivenciais, às práticas experienciais e projectos de terrenos, à observação e reflexão pela acção, a própria teoria tende a ser confundida com retórica (Nóvoa, 2007a), pelo que se torna necessária uma aproximação da formação aos contextos profissionais. Também Barroso (1997) argumentava que ‚se a formação estiver afastada das situações de trabalho ela acaba por ter um efeito reduzido na organização [escola], cujo funcionamento era suposto ajudar a transformar ou melhorar" (p. 68).

A acção formadora deve desenvolver--se a partir da explicitação das narrativas profissionais contextualizadas, indispensáveis para a construção da narrativa de cada um dos professores, numa consciencialização individual e colectiva dos modos de acção. Como refere Correia (2010) a formação

> *deve ser capaz de modificar o sentido da evolução em que se inscreve, de gerar novas coerências que não podem ser deduzidas a partir de uma lei determinista, já que a formação é encarada como um dispositivo, como um acontecimento inscrito numa rede heterogénea de elementos, dinâmicas e temporalidades que, em larga medida, escapam à intervenção dos formadores (p. 27).*

Neste sentido a formação ultrapassa a dimensão de *ensino/formação* para passar a ser encarada como processo de *aprendizagem/crescimento* (Oliveira-Formosinho, 2009), onde o professor percepciona as suas necessidades como meios para apreender e dar resposta às necessidades das crianças e das comunidades onde desenvolve a sua acção. A formação constitui-se assim, como uma dupla *oportunidade para aprender* (Hargreaves & Fullan, 1992),

pois uma aprendizagem continuada e substantiva dos educadores/professores, confere melhores oportunidades de aprender às crianças.

Esta conceptualização terá sentido se for compreendida e aceite no seio da organização, que permite às pessoas expandir os seus olhares, estimulando interacções entre pares, através do questionamento e análise dos problemas emergentes onde, a aspiração colectiva assume maior amplitude e as pessoas comprometidas, manifestam vontade de *aprender juntas* (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, & Kleiner, 2005). Assume-se, assim, uma ideia de formação que ultrapassa a visão compensatória e cumulativa, assente na externalidade do processo, para se centrar na realidade que se preocupa com os processos, os contextos de aprendizagem, os saberes necessários, a relevância das práticas e o impacto na aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2009).

No ponto seguinte procuraremos analisar as diferentes perspectivas que conceptualizam o desenvolvimento profissional dos professores.

1.3. O desenvolvimento profissional dos educadores: rumo a uma alternativa conceptual

Segundo Hargreaves & Fullan (1992) da conceptualização de desenvolvimento profissional emergem perspectivas diversas, que resultam de entendimentos diferenciados, em torno da ideia de prover *oportunidades de aprender e de ensinar*. O conceito de desenvolvimento profissional, de acordo com os autores, aponta para três direcções que, não se configurando como contraditórias, orientam as análises através de dinâmicas diferenciadas. Uma dessas abordagens focaliza-se no desenvolvimento psicológico dos professores, enquanto processo de desenvolvimento individual que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas representações, os seus comportamentos e as suas acções. Esta visão valoriza a pessoa do professor, aceitando que em acção os professores utilizam o pensamento e a emoção para responder de forma integrada às circunstâncias complexas que vivenciam Outra perspectiva enfoca o desenvolvimento profissional do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências, a aquisição de técnicas e estratégias de ensino e o completo domínio dos conteúdos a ensinar. Uma terceira abordagem, define o desenvolvimento profissional na relação com o contexto, apresentando-o como um processo vivencial a partir da intervenção educativa ou da investigação-acção, valorizando, portanto, a ecologia do desenvolvimento do professor.

Nas diferentes orientações percebem-se importantes contributos para a compreensão do conceito. A complexidade que emerge na abordagem do desenvolvimento profissional remete para a análise de *teorias implícitas* - a aprendizagem do adulto; as preocupações do professor; a psicologia dos ciclos de vida - para o conhecimento das *dimensões* em presença - professor; contexto; experiência – e para *modelos* que apresentam distintos meios para alcançar o desenvolvimento e tendências que se corporizam nas práticas de formação.

Neste trabalho, assume-se uma perspectiva holística de desenvolvimento profissional definido como um, processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades" (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226). Esta definição traduz a complexidade inerente ao desenvolvimento, cuja interconectividade e coesão entre as componentes, expressas por Oliveira-Formosinho (2009), requer uma abordagem plural. Neste sentido, o desenvolvimento profissional é um processo vivencial e contextual que entrecruza as perspectivas psicológicas, as perspectivas curriculares com as perspectivas organizacionais e sociológicas.

Nesta perspectiva e conforme se sintetiza na *figura 1* as dimensões professor/contexto; experiência, interceptam-se necessariamente.

O interesse desta análise situa-se na ênfase que os diversos estudos atribuem ao valor da aprendizagem das linguagens e da cultura da escola, às motivações que influenciam o desenvolvimento dos professores e à capacidade que as escolas têm de apoiar os professores e a suas iniciativas.

Assim se atendermos aos estudos que enfocam a pessoa do professor, sobressaem as representações que eles têm da profissão, das suas experiências vivenciais, ao longo da sua vida e da sua carreira e da relevância que atribuem à sua função, estas ideias são evidenciadas nos estudos de Guskey e Huberman (1995), Katz, (1995), Danielson (1996). Outros estudos (Nias, 1989; Fullan, 1992) valorizam a pessoa do professor, as suas necessidades, as suas características indivi-duais, as suas concepções éticas que se constituem, inevitavelmente como oportunidades para o seu desenvolvimento profissional e que o ajudarão a tomar consciência das suas necessidades individuais e a agir sobre elas. Noutra perspectiva aponta-se a importância de conhecer o que os professores sabem antes de providenciar oportunidades de desenvolvimento (Darling-Hammond, 1997, 2001).

Figura 1 – Dimensões que se entrecruzam no desenvolvimento profissional

Neste sentido, reconhece-se o saber dos professores e a importância de o desconstruir ou refinar para melhorar a compreensão da sua prática. Assume-se, neste sentido, que o professor é um adulto em aprendizagem e que aquilo que ele aprende, muda e se desenvolve ao longo do tempo. Os estudos centrados na dimensão do professor fazem ainda sobressair a ideia de *professor-investigador*, constituindo-se a sala de aulas como um laboratório de pesquisa que permite identificar as fragilidades da acção desenvolvida e reconhecer as necessidades formativas.

As perspectivas centradas na escola salientam a influência que os contextos exercem na vida dos professores. Destacam-se as políticas educativas, alguns modos de liderança e os terrenos burocráticos como factores limitadores do desenvolvimento profissional e da construção de comunidades que aprendem (Correia, 2010; Barroso, 1997; Barroso & Canário, 1999; Formosinho, 2000; Formosinho & Ferreira, 2000; Formosinho & Machado, 2007). Por outro lado, as experiências colaborativas, sejam elas integras na organização ou fora dela têm-se revelado como meios potenciadores da aprendizagem profissional (Amiguinho, 1992; D'Espiney & Canário, 1994; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Niza & Formosinho, 2009). Outros estudos revelam a influência dos colegas mais experientes e das suas opções práticas em professores principiantes (ano de indução) e também no acompanhamento da formação inicial (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002; Russell, MacPherson & Martin, 2001; Novo, 2009; Zeichner, 2005).

Os estudos que se focalizam na experiência revelam que para que exista desenvolvimento profissional é necessário tempo. Tempo para que a acção faça sentido, para que haja compreensão dos fundamentos praxiológicos e para que não resulte em meras readapções desconexas (Danielson, 1996; Darling-Hammond, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009). Nesta conceptualização salienta-se a importância do *amigo-crítico* que não pode ser visto como um mero comunicador de saberes, mas como aquele que agita e estimula a procura do sentido da acção. Esta figura toma relevância nos processos quando se gera um clima de empatia, respeito e confiança que assegura o envolvimento dos práticos (Oliveira-Formosinho, 2009).

Dentro desta linha tomam, também, relevância os estudos que focam a investigação-acção, como meio potenciador do desenvolvimento profissional. Neste sentido o desenvolvimento profissional é promovido a partir de processos sistemáticos que permitem ao professor organizar o seu trabalho, a partir da recolha de dados, que terão reflexos nas suas concepções. Valorizam-se, ainda os enfoques que favorecem a compreensão de uma *gramática pedagógica* que suporte as tomadas de decisão do professor. A literatura sugere a importância de incorporar os saberes pedagógicos que valorizem a acção da criança, que lhes dêm voz e lhes possibilitem expressar-se de diferentes formas (Oliveira-Formosinho, 2007; Araújo & Andrade, 2008). Assume-se, assim, a necessidade de cultivar uma linguagem, entre os profissionais, que se constitua como um elo agregador e consequentemente um traço da sua identidade profissional. Além disso a segurança pedagógica permite aos profissionais uma maior abertura que favorece a indagação e as *experiências de pensamento*[3], que convidam à mudança e inovação educativa.

Referências Bibliográficas

Araújo, S. B. & Andrade, F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1997). Formação, Projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário, *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 61-71). Porto: Porto Editora.

Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associaçõesde Escolas. Das expectativas às realidades.* Lisboa: IIE.

Buchberger, F. (2000). Teacher Education Policies in the European Union: critical analysis and identification of main issues. In B. P. Campos, *Teacher Education Policies in the European Union.* Lisbon: Portugueser Presidency of the European Union.

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação docente. In B. P. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora & INAFOP.

Canário, R. (2002). Formação inicial de Professores: que futuro(s)? In N. Afonso, & R.

Canário, *Estudos sobre a situação da Formação Inicial de Professores* (pp. 37-63). Porto: porto Editora & Inafop.

Correia, J. A. (2010). Trabalho e Formação:crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação e Sociedade, 35 (1)* , 19-33.

Correia, J., Caramelo, J. & Vaz, H. (1997). Formação de professores. In M. d. Educação-DAPP, *A evolução do sistema educativo e o Prodep. Estudos temáticos, vol.III,* (pp. 105-262.). Lisboa: ME/Dapp.

Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Partice: a framework fpr teaching.* Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. (2001). *The right to learn: a blue print for creating school that work.* San Francisco: Jossey Bass Publishers.

D'Espiney, R., & Canário, R. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade: Projecto ECO - 1986-1992 - experincias e reflexões.* Lisboa: IIE.

Esteves, M., & Rodrigues, Â. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2* , 15-68.

Estrela, M. T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus percursos. *Revista de Educação,1* , 17-29.

Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho, *Formação de Professores: aprendizagem profissional e a acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2000). A Escola das pessoas para as pessoas. In J. Formosinho, F. I.

Ferreira, & J. Machado, *Políticas Educativas e autonomia das escolas* (pp. 147-159). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., & Ferreira, F. I. (2000). O pragmatismo burocrático: um contributo para o

3 - A expressão é usada por Albert Enestein conforme Bodanis, D (2001). E=mc2: uma biografia da equação que mudou o mundo e o que ela significa. Rio de Janeiro: Ediouro.

estudo da política educativa no quotidiano. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, & J. Machado, *Políticas Educativas e autonomia das escolas* (pp. 77-115). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). A Reforma e a mudança nas escolas. In J. Formosinho, F. I. Ferreia, & J. Machado, *Políticas Educativas e autonomia de escolas* (pp. 15-28). Porto: ASA Editores.

Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Anônimo do século XX: A construção da pedagógia burocrática. In J.Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagógia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 293-328). Porto-Alegre: Artmed.

Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability: sistem thinkers in action.* Thousand Oaks: Press, Inc.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola.* Porto: Porto Editora.

Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education: New Paradigms and practices.* New York: Teacher College Press.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna.* Lisboa: MacGrowHill.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves, & M. Fullan, *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teacher College Press.

Katz, L. (1995). The development sages of teacher. In L. Katz, *Talks with teachers of young children* (pp. 203-210). Norwood. NJ: Publishing Corporation.

Lopes, A. (2005). *Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica.* Obtido em 23 de 05 de 2010, de Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE): http://www.fpce.up.pt/ciie/

Machado, J. & Formosinho, J. (2009). Professores, escolas e formação: políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.

Nias, J. (1989). *Primarv Teachers Talking. A study of teaching as WorK.* London : Routledge .

Niza, S. (2007). *A comparticipação das instituições de ensino Superior na formação contínua de professores.* Obtido em Jan. de 2010, de Debate Nacional sobre Educação: http://www.debatereducacao.pt/relatorio.

Novo, R. M. (2010). A aprendizagem profissional da interacção adulto-criança : um estudo de caso multicontexto. *Tese de doutoramento em Estudos da Criança (área de especialização de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância)* . Braga: Universidade do Minho.

Nóvoa, A. (2007a). *Nada Substitui um bom professor.* Obtido em Jan. de 2010, de Consferência: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo - Sinpro Sp: http://www.sinprosp.org.br

Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores.* Obtido em Jan de 2009, de Conferência Desenvolvimento de Professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida: http://www.min-edu.pt.

OCDE, (2005), *Teacher Matters.* OCDE Publishing.

OCDE, (2009). *Evaluation and Rewarding the quality of teachers: international pratices*. OCDE. Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional de Professores. In J. Formosinho, *Formação de Professores* (pp. 221-284). Porto: Porto-Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância reconstruíndo uma práxis de: reconstruíndo uma práxis de participação,. In J. Oliveira-Formosinho, T. M.

Kishimoto, & M. Appezzato P., *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). São Paulo: ARTMED.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira- Formosinho, & J. Formosinho, *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Braga: Livraria Minho.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Formação Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas.* Lisboa: Instituto de Inovação educacional - Publicações D. Quixote.

Roldão, M. d. (2001). A Formação como Projecto: do plano mosiaco ao currículo como projecto de formação. In B. P. Campos, *Formação Profissional no Ensino Superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora & Inafop.

Russell, T., MacPherson, S., & Martin, A. K. (2001). Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform. *Canadian Journal of Education 26*, pp. 37-55.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Kleiner, A. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação.* Porto Alegre: Artmed.

Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1999). *Formação de Professores e Contextos Sociais.* Lisboa: Rés Editora.

Zeichener, K. (1993). *A formação reflexiva: ideias e práticas.* Lisboa: Educa.

Zeichener, K. (2001). Educational Action Research. In P. Reason, & H. Bradbury, *Actiona Research: Participative Inquiry and Pratice* (pp. 273-283). London: Sage.

Zeichner, K. (2005). *Professional Development School Partnerships: A Place for Teacher Learning* Obtido em 2010 de 07 de 27, de New Horizons for Learning : http://www.newhorizons.org/index.html

[297]

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE - O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Paula Rama da Silva
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

[Palavras-chave] Avaliação, Docência, Inglês, Ferramentas, Instrumentos

A Avaliação de Desempenho Docente (ADD) é um tópico polémico que tem gerado controvérsia em todos os países, europeus e não europeus, e na sociedade em geral. No decurso dos últimos 10 anos, graças ao trabalho desenvolvido nos Estados Unidos da América e em alguns países europeus, as políticas educativas parecem ter, finalmente chegado ao debate nacional, apesar de existirem (de modo discreto e algo consensual) desde os anos 70. Tal como afirmam Riley and Khamis "Education reform is a top political priority in many countries today" (2005:116). Em 2008 um novo sistema de avaliação de professores (ADD) do ensino secundário foi posto em marcha num ambiente de inquietude, desconhecimento e indignação por parte de muitos dos intervenientes do/no processo educativo. Em 2011 o mesmo sistema, apesar das inúmeras batalhas judiciais, parece fazer parte de um sistema que o questiona e o contorna no intuito de o cumprir sem obedecer a princípios fundamentais que regem a avaliação. Neste momento também o Ensino Superior debate as políticas educativas de um sistema que pretende ter Docentes com três funções distintas e onde a prática educativa e pedagógica parece ocupar apenas um terço daquela que seria a função vital de quem ensina – ensinar. Aqui, tal como no ensino Secundário, parecem ter sido relevadas para segundo plano as especificidades de cada área científica, fazendo da avaliação uma amalgama de critérios uniformes. Este artigo pretende dar um contributo na divulgação do panorama avaliativo fora do contexto nacional e, em simultâneo, propor instrumentos e técnicas de avaliação que tenham em conta as especificidades do ensino das línguas estrangeiras em Portugal, mais concretamente no ensino do inglês, tendo por base a Avaliação do Desempenho Docente (ADD: 2007), o Novo Estatuto da Carreira Docente (ECD: 2007) e o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECDESP: 2009).

[298]

AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO NAS ESCOLAS

A AUTO-AVALIAÇÃO E A CULTURA AVALIATIVA

João Manuel Correia
Universidade Lusófona

(Palavras-chave] avaliação, inovação, modelos, escolas, estratégias, instrumentos, qualidade

A avaliação externa das escolas em Portugal conduziu a estratégias e mecanismos que têm vindo a ser implementados pela Inspecção Geral da Educação (IGE), quer pela própria IGE quer pelas escolas envolvidas no processo de avaliação, e ainda testados e melhorados alguns dos modelos que a oferta proporciona.

A necessidade e a pressão (endógena e exógena) quer da "prestação de contas" quer da comprovação e da validação das competências (definidas por indicadores fornecidos às escolas) no sentido de aferir as competências e *performances* de cada escola ou de agrupamentos de escolas, mais do que para um bom posicionamento nos *rankings*, estão a criar mecanismos de auto-regulação competitivos para permitir que cada estabelecimento de ensino público se posicione dignamente no mercado da oferta educativa e crie uma imagem positiva junto da comunidade onde se insere.

Pretendo abordar algumas controvérsias que a avaliação (interna e externa) das escolas tem suscitado, a sua relação com os domínios da eficácia, de eficiência e da qualidade e os modelos implementados ou em curso, impostos ou criados autonomamente e o percurso para a melhoria, em termos do "valor acrescentado", no sentido de promoção das "boas práticas", assim como referir alguns temas da literatura actual desta temática.

A qualidade do tipo de avaliação e dos instrumentos de avaliação são outros factores que influenciam, não só o próprio processo, mas também as suas consequências na vida das escolas.

Com que finalidade se avalia? Porque se avalia? O que se avalia? Como são validados os resultados dessa avaliação? são algumas das questões que se podem levantar e a que os investigadores procuram responder com base em evidências.

O processo que pretende inculcar nas organizações uma "cultura avaliativa" para a qual ainda não temos tradição, permite inferir que os modelos seguidos ou criados, não são maioritariamente modelos originais e adequados, mas apenas cópias de modelos aplicados em contextos educativos diferentes.

Importa realçar ainda a preocupação com a comparabilidade, com a qualidade e até com a excelência no sentido de colocar as escolas em planos equitativos aos quais todos devem ter o direito de aceder e frequentar um ensino de qualidade comprovada.

Não só a liderança assume um papel relevante para atingir os objectivos, mas também, tal como o provam os estudos recentes de autores como João Barroso, Natércio Afonso, Licínio Lima, Lima Torres e outros no plano nacional, a necessidade crescente de encarar a gestão das organizações escolares como um factor preponderante para o sucesso educativo e das próprias comunidades no seu desenvolvimento local e na integração de uma sociedade do conhecimento e da mobilidade de fronteiras abertas para o mundo.

[299]

AUTO-AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS E AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS: MELHORAR OS PONTOS FRACOS DAS ESCOLAS E DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Henrique da Costa Ferreira[1] e Germano Lima[2]

[1] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

[2] Agrupamento de Escolas Paulo de Quintela

[Resumo] A investigação aqui descrita analisa qualitativa e quantitativamente uma amostra aleatória estratificada de 34 (entre 660)relatórios da Avaliação Externa produzidos pela IGE, nos anos lectivos de 2006-07,2007-08 e 2008-09.

Sujeitados a verificações de coerência, os dados revelam debilidades das escolas e debilidades da avaliação que suporta os relatórios da IGE.

Propõe-se, em consequência, melhor formação. Dos «actores escolares» em três domínios: 1) orientação educacional dos alunos; 2) organização, gestão, coordenação e supervisão curricular e pedagógica; 3) análise estratégica e auto-avaliação da Escola/Agrupamento. E dos «actores avaliadores da IGE para uma melhor operacionalização e consistência interna do modelo de avaliação.

1. Introdução

Este artigo insere-se no âmbito dos trabalhos de investigação no Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, tendo sido realizado no ano lectivo de 2010/2011, resultando dos trabalhos de investigação respeitantes a parte da dissertação de Mestrado apresentada por Germano Lima à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, e orientada por Germano Lima.

A investigação aqui descrita analisa qualitativa e quantitativamente uma amostra aleatória estratificada de 34 (entre 660) relatórios da Avaliação Externa produzidos pela IGE, nos anos lectivos de 2006-07,2007-08 e 2008-09 (disponíveis na página da internet da IGE, http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.ige.min-edu.pt/), com recurso ao programa informático Microsoft Office Excel 2007, para a descrição e representação gráfica da informação em cada um dos seguintes registos:

i)classificações da avaliação externa em cada um dos cinco domínios da avaliação externa (1. Resultados; 2. Prestação do serviço educativo; 3. Organização e gestão escolar; 4. Liderança e 5. Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola);

ii)registos das asserções relativas aos pontos fortes e aos pontos fracos - esquematização por domínio e por factor de avaliação;

iii)registos das asserções relativas às oportunidades, aos constrangimentos è às propostas de melhoria.

Sujeitados a verificações de coerência, os dados revelam três principais debilidades das escolas e duas principais debilidades da avaliação que suporta os relatórios da IGE. Sobre as primeiras, e por ordem decrescente: 1) dificuldades de promoção da auto-avaliação e, sobretudo, da sustentação do progresso; 2)fracos resultados, sobretudo académicos, com dificuldades de ponderação dos factores «comportamento e disciplina» e «participação e desenvolvimento cívico»; 3) fraca prestação do serviço educativo, sobretudo no respeitante aos factores «articulação e sequencialidade curricular» e «acompanhamento da prática lectiva em sala de aula». Quanto às debilidades da avaliação que suporta os relatórios da IGE, verifica-se: 1) sobrevalorização dos domínios «organização e gestão escolar» e «liderança» face àquelas três debilidades das escolas, sobrevalorização reveladora do

corte organizacional, nas escolas, entre gestão institucional e concepção (nível intermédio) e execução técnica (nível de linha); incoerência na atribuição de pontos fortes/classificações de Muito Bom e de pontos fracos/classificações de Insuficiente e Suficiente.

Propõe-se, em consequência, melhor formação. Dos «actores escolares» em três domínios: 1) orientação educacional dos alunos; 2)organização, gestão, coordenação e supervisão curricular e pedagógica; 3)análise estratégica e auto--avaliação da Escola/Agrupamento. E dos «actores avaliadores da IGE para uma melhor operacionalização e consistência interna do modelo de avaliação.

2. Análise estatística aos relatórios da avaliação externa das escolas, produzidos pela Inspecção-Geral da Educação e seleccionadas para o grupo de estudo.

O tratamento e a análise de dados deste grupo de escolas, levar-nos-ão ao conhecimento do(s) domínio(s) em avaliação que apresentaram resultados menos positivos, nomeadamente a identificação dos pontos fracos, dos pontos fortes, dos constrangimentos e das oportunidades de melhoria, que resultaram da análise dos resultados da avaliação externa das escolas portuguesas. A análise destes dados permitir--nos-á também um maior conhecimento do instrumento utilizado neste processo avaliativo, que nos foi útil na construção do referencial de avaliação do processo auto-avaliativo que nos propusemos apresentar.

2.1. Selecção dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas para o grupo de estudo.

Os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas a seleccionar para o grupo de estudo[1] resultaram de uma amostra aleatória estratificada e obedeceram ao seguinte perfil:

- agrupamento de Escolas/ Escolas não Agrupadas que tenham tido avaliação externa nos anos lectivos: 2006-07, 2007-08 e 2008-09, considerando a proporcionalidade entre:

  • o número de Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, avaliados por ano lectivo;

  • o número de Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, avaliados por Direcção Regional de Educação;

  • o número de Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, avaliadas por Distrito;

  • o número de Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, avaliadas no litoral e no interior (litoral urbano e litoral rural, interior urbano e interior rural).

- agrupamento de Escolas/ Escolas não Agrupadas pertencentes às cinco Direcções Regionais de Educação de Portugal Continental e que representem cerca de 5% do total das escolas avaliadas no período em estudo.

Em função dos dados do quadro anterior e mediante os critérios anteriormente referidos, definimos o número de Agrupamento de Escolas e de Escolas não Agrupadas avaliadas, a incluir no grupo de estudo, que pretendemos investigar.

3. Análise dos relatórios da avaliação externa produzidos pela Inspecção--Geral da Educação (estudo prévio)

Os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades de melhoria e os constrangimentos retirados dos relatórios de avaliação externa da IGE, foram traduzidos em asserções que expressam de certo modo a visão das equipas de avaliadores e o que elas pretenderam realçar. Em termos quantitativos, dos 34 relatórios da avaliação externa dos agrupamentos de escolas (19) e das escolas não agrupadas (15), que constituíram o nosso grupo de estudo, extraímos 156 pontos fortes, 185 pontos fracos, 53 oportunidades de melhoria e 58 constrangimentos.

Considerando os parâmetros e os

Quadro 1 - Distribuição por Direcção Regional de Educação / Agrupamento de Escolas (AE) e / Escolas não Agrupadas (ENA), que tiveram avaliação externa em 2006-07, 2007-08 e 2008-09

Ano Lectivo	2006-2007		2007-2008		2008-2009		TOTAL PARCIAL		ESCOLAS AVALIADAS	ESCOLAS NÃO AVALIADAS
DRE	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA		
DREN	16	17	66	38	87	15	169	70	239	160
DREC	9	10	32	15	38	19	79	44	123	123
DRELVT	10	19	44	36	61	28	115	83	198	171
DREA	7	4	18	8	12	9	37	21	58	39
DREALG	1	7	12	4	15	3	28	14	42	26
Total Parcial	43	57	172	101	213	54	428	242	660	519
TOTAL	100		273		287		660		1179	

Dados recolhidos a partir dos relatórios anuais da avaliação externa, realizados pela IGE: anos lectivos 2006-07, 2007-08 e 2008-09

[1]Não foram considerados no estudo as escolas e os agrupamentos de escolas que fazem parte do programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Também não foram considerados neste estudo os 24 Agrupamentos de Escolas/ Escolas não Agrupadas, avaliados em 2005-2006, por se tratar ainda da aplicação de um instrumento de avaliação em fase experimental e de recolha de informação para posterior ajuste/ afinação à realidade das escolas e aos objectivos que se pretendiam atingir com esta avaliação.

instrumentos de avaliação referenciados e utilizados pela IGE, nos relatórios da avaliação externa de cada uma das escolas do grupo de estudo (extraídos da página Web da IGE), o nosso trabalho de recolha de dados para análise de conteúdo e tratamento informático, vai incidir no estudo comparativo dos resultados da avaliação externa, a seguir referidos:

1. resultados da avaliação em cada um dos cinco domínios em avaliação: 1.Resultados, 2.Prestação do serviço educativo, 3.Organização e gestão escolar, 4.Liderança e 5.Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola.

2. pontos fortes e pontos fracos por domínio de avaliação.

3. oportunidades de melhoria e constrangimentos.

3.1 Estudo comparativo dos resultados obtidos, em cada um dos cinco domínios da avaliação externa.

A análise por nível de classificação, em cada um dos domínios, permite concluir:

- o Muito Bom regista como máximo de 23%, nos domínios da Organização e Gestão Escolar e na Liderança e como mínimo 6% na Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da escola. Resultados e Prestação do Serviço Educativo apresentam ambos 9%.

- o Bom obtém uma elevada percentagem atribuída (entre 62% e 68%) na apreciação dos quatro primeiros domínios em avaliação, sendo que o domínio da Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria apresenta apenas 35%;

- a avaliação de Suficiente tem a sua expressão mais significativa no domínio: Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria (53%). O valor mínimo neste registo verifica-se na Organização e Gestão Escolar e na Liderança (9% cada);

- no grupo de estudo, apenas o domínio de Resultados (uma unidade escolar) e a Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria (duas unidades escolares), apresentam apreciação de Insuficiente;

- o domínio Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola registou nos parâmetros da sua avaliação, 53% de **Suficiente** e 6% de **Insuficiente**, claramente uma avaliação global bastante aquém dos outros domínios em avaliação.

A análise das percentagens de cada nível de classificação, em cada um dos cinco domínios em avaliação, permite verificar que:

- 73% dos resultados da avaliação externa das escolas, num total de 170 do grupo de estudo, concentram-se no Bom (59%) e no Muito Bom (14%);

- a classificação de Suficiente apresenta um quarto das avaliações (25%), tendo o Insuficiente um registo de apenas 2% de inferências.

3.2 Estudo comparativo da distribuição das asserções relativas aos pontos fortes e aos pontos fracos, por dimensão e por parâmetro de avaliação.

Nas 34 escolas que seleccionámos para o nosso grupo de estudo, identificámos **156** (46%) asserções relativas a *pontos fortes* e **185** (54%) relativas a *pontos fracos.*

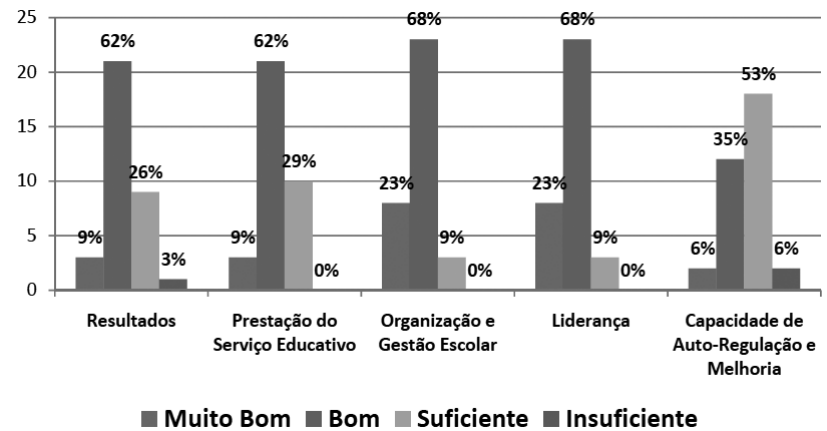
Da análise do gráfico 3 a seguir

Quadro 2 - Número de Agrupamentos de Escolas (AE) e Escolas não Agrupadas (ENA), seleccionadas para o grupo de estudo

Ano Lectivo	2006-2007		2007-2008		2008-2009		TOTAL PARCIAL		TOTAL
DRE	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA	
DREN	1	1	2	2	3	1	6	4	10
DREC	1	0	1	1	2	1	4	2	6
DRELVT	1	1	2	2	2	1	5	4	9
DREA	1	0	1	1	1	1	3	2	5
DREALG	0	1	1	0	1	1	2	2	4
Total Parcial	4	3	7	6	9	5	19	15	34
TOTAL	7		13		14		34		

Dados recolhidos a partir dos relatórios anuais da avaliação externa, realizados pela IGE: anos lectivos 2006-07, 2007-08 e 2008-09

Gráfico 1 - Avaliação por domínio



apresentado, relativo à distribuição de asserções nos *pontos fortes*, o domínio **Liderança** (36%) foi o que registou o valor mais elevado de atributos positivos das escolas do grupo de estudo, seguindo-se o domínio **Resultados** onde se registaram também valores significativos (33%). As asserções relativas aos domínios de **Prestação do serviço educativo** e de **Organização e gestão escolar** reuniram valores respectivamente de 10% no primeiro domínio e de 17% no segundo. Na **Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola** registou-se um valor claramente inferior aos restantes domínios (4%).

Nas asserções identificadas como *pontos fracos* (gráfico 4), é de salientar o domínio **Prestação do serviço educativo** como expressivo, 35%, seguindo-se o domínio **Resultados** com 21%. Nos outros domínios da avaliação, a **Organização e gestão escolar**, a **Liderança** e a **Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola** registaram-se, respectivamente, 13% e 16% e 15% de asserções correspondentes a pontos fracos.

3.2.1 Pontos fortes e pontos fracos mais relevantes

Procede-se neste ponto, à análise global conforme consta no quadro 3 a seguir apresentado, correspondente à distribuição das asserções assinaladas como pontos fortes e pontos fracos nos cinco domínios e nos 19 factores de avaliação. A partir do quadro 3, podemos destacar alguns factores que pela sua diferenciação nos mereceram maior atenção.

Constata-se que os factores: *"Valorização e impacto das aprendizagens"* e *"Motivação e empenho"* - pertencentes respectivamente aos domínios **Resultados** e **Liderança** – foram os que reuniram mais asserções relativas a pontos fortes, o primeiro com 23 e o segundo com 28. Relativamente aos pontos fracos, foram os factores *"Sucesso académico"* e *"Articulação e sequencialidade"* que recolheram o maior número de asserções, respectivamente 21 e 31. Já os factores: "*Comportamento e disciplina",*

Gráfico 2 - Distribuição média dos resultados por parâmetros de avaliação (na amostra em estudo)

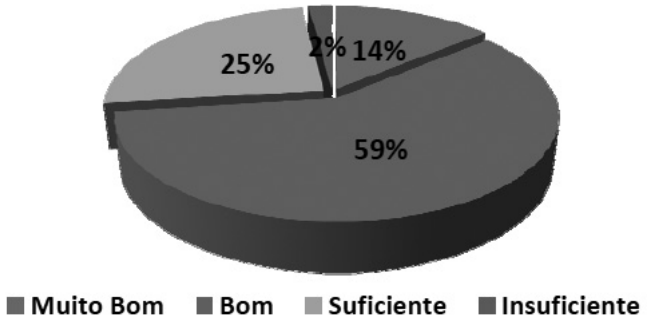


Gráfico 3 - Pontos fortes, distribuição das asserções por domínio

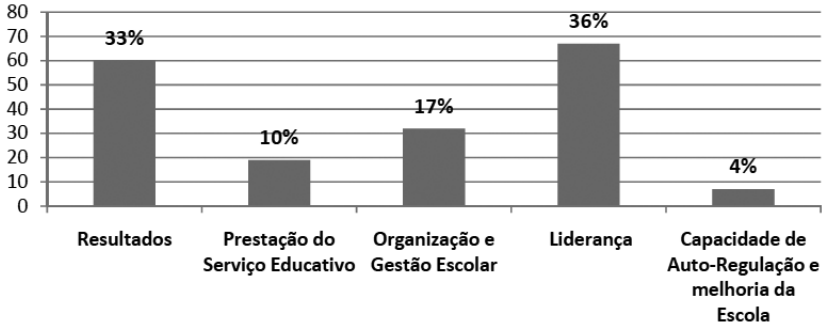
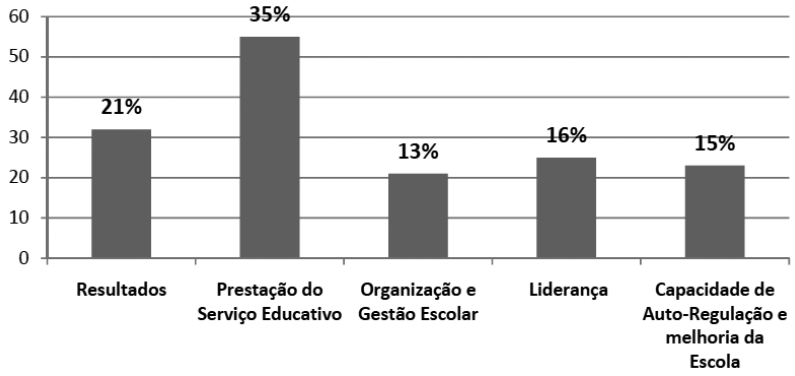


Gráfico 4 - Pontos fracos, distribuição das asserções por domínio



*"Sucesso Académico", "Visão e estratégia"*e *"Parcerias, protocolos e projectos",* associados aos domínios **Resultados** (os dois primeiros) e **Prestação do serviço educativo** (os dois seguintes), receberam respectivamente 33 e 45 asserções relacionadas com pontos fortes. Outros factores que podemos registar com um número significativo de asserções foram: *"Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula"* com 15 asserções, *"Visão e estratégia"* 17 asserções e "*Auto-avaliação*" 16 asserções, pertencentes respectivamente aos domínios**, Prestação do serviço educativo, Liderança** e à **Capacidade de auto--regulação e melhoria**.

O factor *"Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula"* registou apenas uma asserção como ponto forte. Quanto aos pontos fracos, também três factores registaram apenas uma asserção: "*Comportamento e disciplina"* (**Resultados**), *"Abertura à inovação"* e *"Parcerias, protocolos e projectos"* (**Liderança).**

Conclusões do Quadro 3:

-analisando o gráfico 7, verificamos que as asserções relativas aos *pontos fortes* se situam nos **Resultados** (32,4%) e na **Liderança** (36,2%), acumulando ambas mais de dois terços. É na **Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola** que os pontos fortes atingem o seu valor mínimo (3,8%). A **Prestação do serviço educativo** com 35,2%, seguida dos **Resultados** com 20,5%, lideram as asserções referentes aos pontos fracos, que apresentam o seu mínimo na **Organização e gestão escolar** com 13,5%.

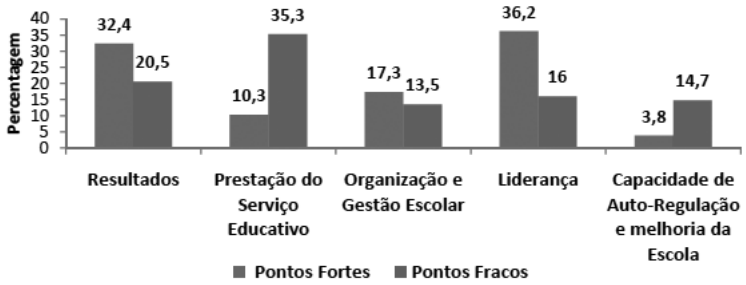
3.3 Identificação e distribuição de asserções relativas às oportunidades de melhoria e aos constrangimentos.

No tratamento de dados correspondentes às oportunidades e aos constrangimentos, devido à sua heterogeneidade, as asserções foram classificadas a partir da sua análise de conteúdo. Foram

Quadro 3 - Quadro resumo do número de asserções/percentagem relativas aos pontos fortes e aos pontos fracos

DIMENSÕES	PARÂMETROS AVALIADOS	PONTOS FORTES				PONTOS FRACOS			
		Parcial	%	Total	%	Parcial	%	Total	%
1.Resultados	1.1. Sucesso Académico	15	25,0%	60	32,4%	21	65,7%	32	20,5%
	1.2.Participação e desenvolvimento cívico	4	6,7%			8	25,0%		
	1.3.Comportamento e disciplina	18	30,0%			1	3,1%		
	1.4.Valorização e impacto das aprendizagens	23	38.3%			2	6,2%		
2.Prestação do Serviço Educativo	2.1.Articulação e sequencialidade	6	31,6%	19	10,3%	31	56,4%	55	35,3%
	2.2.Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula	1	5,3%			15	27,3%		
	2.3 Diferenciação e apoios	7	36,8%			2	3,6%		
	2.4.Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem	5	26,3%			7	12,7%		
3. Organização e Gestão Escolar	3.1.Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade	7	21,9%	32	17,3%	2	9,5%	21	13,5%
	3.2.Gestão dos recursos humanos	3	9,4%			7	33,3%		
	3.3. Gestão dos recursos materiais e financeiros	9	28,1%			3	14,4%		
	3.4.Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa	4	12,5%			7	33,3%		
	3.5.Equidade e justiça	9	28,1%			2	9,5%		
4.Liderança	4.1.Visão e estratégia	17	25,4%	67	36,2%	17	68,0%	25	16,0%
	4.2.Motivação e empenho	28	41,8%			6	24,0%		
	4.3.Abertura à inovação	4	6,0%			1	4,0%		
	4.4.Parcerias, protocolos e projectos	18	26,8%			1	4,0%		
5. Capacidade de Auto-Regulação e melhoria da Escola	5.1.Auto-avaliação	2	28,6%	7	3,8%	16	69,6%	23	14,7%
	5.2.Sustentabilidade do progresso	5	71,4%			7	30,4%		
		Total		185	100%	Total		156	100%

Gráfico 5 - Média de percentagens das asserções nos parâmetros de avaliação



utilizadas as seguintes categorias para as oportunidades: Parcerias, Oferta educativa, Pais/ encarregados de educação, Tecido empresarial e mercado de trabalho, Autarquia, Imagem da Escola, Liderança, Estabilidade e relacionamento do corpo docente, Auto-avaliação, Contextos (socioeconómico, cultural, educativo, e geográfico) e Recursos físicos e educativos. Para os constrangimentos, adoptamos uma estratégia similar, tendo sido constituídas referências com as seguintes categorias: Recursos físicos e educativos, Pais/ encarregados de educação, Contextos (socioeconómico, cultural, educativo, e geográfico), Recursos humanos, Liderança, Transporte escolar, Oferta educativa, Igualdade de oportunidades e Auto-avaliação.

Nas escolas e agrupamentos do grupo de estudo, regista-se um equilíbrio no número de asserções relativas a constrangimentos e a oportunidades, tendo sido identificadas **58** asserções relativas a **constrangimentos** (51,4%) e **53** a **oportunidades** (48,6%)**.**

3.3.1 Oportunidades de melhoria

Os aspectos a assinalar a partir da informação registada no Gráfico 6, são os seguintes:

- o maior número de oportunidades identificadas diz respeito a Parcerias (17), designadamente o estabelecimento de parcerias e protocolos com a autarquia, entidades e empresas locais e a participação em projectos e programas sobretudo com Escolas de ensino superior (Universidades e Institutos Politécnicos), geograficamente próximos.

- a segunda categoria com maior expressão no conjunto das asserções relativas a oportunidades é a Oferta educativa (9), incidindo, sobretudo, na diversidade da oferta educativa, com a criação de Cursos de Educação e Formação e de Educação Formação de Adultos. Também um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação, na vida escolar é solicitado em seis asserções.

3.3.2 Constrangimentos

Os aspectos mais significativos a assinalar após observação do gráfico 8 são os seguintes:

- o número mais elevado de constrangimentos registados remete para os Recursos físicos e educativos (23 asserções), com referências à inexistência ou inadequação de equipamentos, espaços e edifícios e ao estado de conservação das instalações;

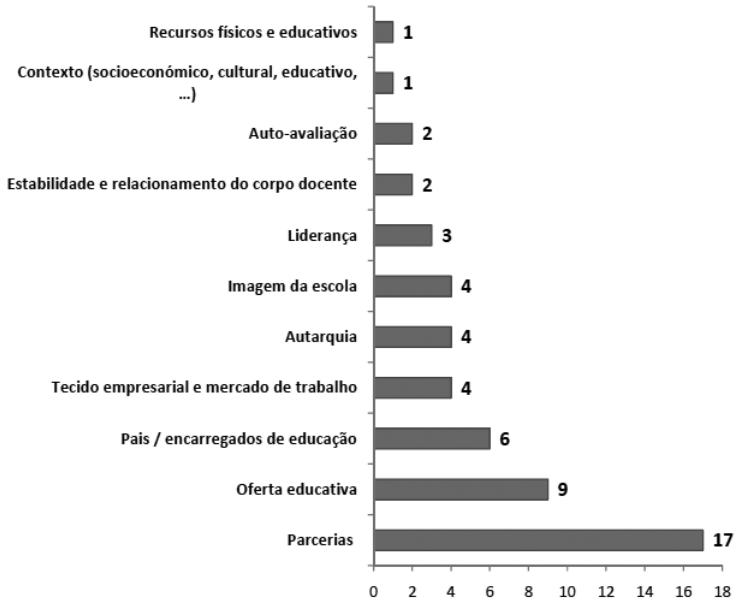
- em segundo lugar, são referidas questões relacionadas com a pouca intervenção dos pais e encarregados de educação na vida escolar (10 asserções), com referências associadas às fracas ambições das famílias na formação dos seus educandos;

- os Recursos humanos e os Contextos (socioeconómico, cultural, educativo e geográfico) registaram 7 asserções cada, com particular referencia à carência de assistentes operacionais nos recursos humanos e à dispersão e localização

Quadro 4 - Interacção entre pontos fortes e fracos e classificações, por domínio

Domínios	% Pontos Fortes	% de Classificações de MUITO BOM	% Pontos Fracos	% de Classificações de INSUFICIENTE
Resultados	32,46	3	20,5	3
Prestação do SE	10,3	9	35,3	0
OGE	17,3	23	13,5	0
Liderança	36,2	23	16	0
CARME	3,8	6	14,7	6
Total	100	6	14,7	6

Gráfico 6 - Asserções relativas a oportunidades de melhoria



geográfica dos estabelecimentos de ensino e o agravamento da situação económica das famílias e das empresas locais no contexto socioeconómico.

3.4. Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola.

Conforme referimos anteriormente, vamos nesta análise aos resultados da avaliação externa referir-nos com mais acuidade aos resultados observados no ponto 5. **Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola**. Assim, os aspectos a assinalar na análise ao gráfico 9 são os seguintes:

- a frequência de asserções correspondentes a pontos fracos no factor *"Auto-avaliação"* (16) é muito superior às registadas nos pontos fortes (2), com incidência na ausência de um processo consistente de auto-avaliação;

- as asserções relacionadas com o factor "*Sustentabilidade do progresso"* representaram 40% no total para este domínio, embora o número de pontos fracos assinalados superem também o número de pontos fortes.

Registamos nos quadros 5 e 6 a seguir apresentados, alguns exemplos de asserções relativas a este domínio, que constam nos relatórios de avaliação externa do grupo de escolas que analisamos.

Gráfico 7 - Asserções relativas a constrangimentos

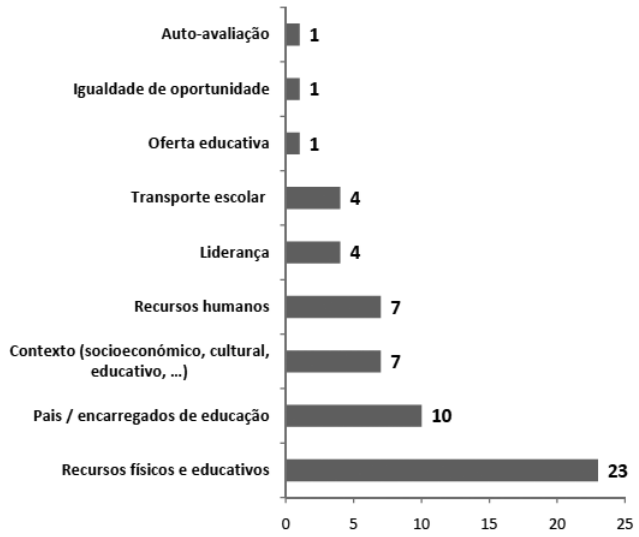
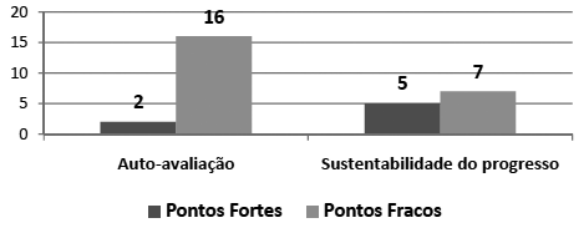


Gráfico 8 - Capacidade de auto-regulação e melhoria (nº de asserções)



Quadro 5 - Exemplos de asserções relativas à Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria: pontos fortes

Factores	Asserções Nº	Alguns exemplos
5.1 Auto-avaliação	2	- «O desenvolvimento das práticas de avaliação interna, diversificadas e participadas, que contribui para a identificação dos pontos fortes e fracos do Agrupamento e para a definição de acções de melhoria».
5.2 Sustentabilidade do progresso	5	- «Abrangência e qualidade do dispositivo de auto-regulação implementado, com incidência em dimensões nucleares da organização, que permite influenciarem a tomada de decisões estratégicas».

Quadro 6 - Exemplos de asserções relativas à Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria: pontos fracos

Factores	Asserções Nº	Alguns exemplos
5.1 Auto-avaliação	16	- «A inexistência de práticas de auto-avaliação abrangentes, coerentes e consequentes»; - «Ausência de um processo consistente de auto-avaliação - Práticas de auto-avaliação pouco consistentes para terem efeitos positivos na acção educativa e na organização do Agrupamento».
5.2 Sustentabilidade do progresso	7	- «A ausência de procedimentos consolidados de auto-avaliação tem inviabilizado a concepção de planos de melhoria que contribuam para um progresso sustentado do Agrupamento»; - «A inexistência de monitorização e avaliação dos resultados académicos do 3º ciclo regular».

Da análise global aos relatórios da avaliação externa produzidos pela Inspecção-Geral de Educação, fica claro que as escolas estão ainda numa fase embrionária na sua "***Capacidade de auto-regulação e melhoria"***, como é visível nos resultados da avaliação produzidos nos gráficos apresentados anteriormente. As asserções registadas pelas equipas inspectivas, relativas aos factores, *Auto-avaliação* e *Sustentabilidade do progresso* realçam a inexistência e/ou a inconsistência de práticas auto-avaliativas, bem como a ausência de procedimentos consolidados que viabilizem a monitorização dos resultados e a concepção de planos de melhoria.

3.5. Análise da relação entre Pontos Fortes e Pontos Fracos

No final dos relatórios de avaliação de cada escola/agrupamento são expressas frases sintetizadoras da análise SWOT da unidade organizacional.

Parece não haver muita coerência entre os pontos fortes atribuídos e as classificações de MUITO BOM assim como entre os pontos fracos atribuídos e as classificações de INSUFICIENTE. Sendo certo que a relação entre uns e outros não é vinculativa, o ensaio que fazemos no Quadro 4, acima, sugere-nos necessidade de reflexão sobre os critérios de umas e de outros.

3.6. Interacção de pontos fortes e fracos com as classificações por domínio de avaliação.

Analisando o Quadro nº 7 a seguir apresentado, podemos inferir os comentários seguintes:

> se associarmos os pontos fortes aos resultados obtidos na avaliação com a classificação de Muito Bom e Bom nos 5 parâmetros em avaliação, verificamos que enquanto os pontos fortes registam 54% das asserções, as classificações de Muito Bom e Bom registam 73% (14%+59%, respectivamente), ficando aqui um diferencial de 19% a necessitar de clarificação;

> na **Prestação de Serviço Educativo** entendemos haver alguma contradição na interacção entre os pontos fortes (10,3%) e a avaliação de Muito Bom e Bom que foi obtida em 24 (3+21 escolas) das 34 unidades escolares do grupo de estudo;

> também na **Organização e Gestão Escolar**, 31 das 34 unidades escolares obtiveram um avaliação de Muito Bom (8) e Bom (23), em oposição aos 17,3% de asserções correspondentes a pontos fortes.

4. Conclusão

Terminada esta análise reflexiva, podemos concluir por dificuldades na realização tanto da auto-avaliação, por parte das escolas, como da avaliação externa por parte da IGE.

Tais dificuldades, por parte das escolas, parecem ser:

1) dificuldades de promoção da auto-avaliação e, sobretudo, da sustentação do progresso;

2) fracos resultados, sobretudo académicos, com dificuldades de ponderação dos factores «comportamento e disciplina» e «participação e desenvolvimento cívico»;

3) fraca prestação do serviço educativo, sobretudo no respeitante aos factores «articulação e sequencialidade curricular» e «acompanhamento da prática lectiva em sala de aula».

Quanto às dificuldades da avaliação que suporta os relatórios da IGE, verifica-se sobrevalorização dos domínios «organização e gestão escolar» e «liderança» face àquelas três debilidades das escolas, sobrevalorização reveladora do corte organizacional, nas escolas, entre gestão institucional e concepção (nível intermédio) e execução técnica (nível de linha); incoerência na atribuição de pontos fortes/classificações de Muito Bom e de pontos fracos/classificações de Insuficiente e Suficiente.

Propõe-se, em consequência, melhor formação. Dos «actores escolares» em três domínios: 1) orientação educacional dos alunos; 2) organização, gestão, coordenação e supervisão curricular e pedagógica; 3) análise estratégica e auto-avaliação da Escola/Agrupamento. E dos «actores avaliadores da IGE para uma melhor operacionalização e consistência interna do modelo de avaliação.

5. Fontes primárias (URL`s dos Relatórios da IGE sobre as escolas analisados

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRN/AE%20Ag%20DiogoCão%20R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20Ag%20FranciscoArruda%20R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRA/AE%20Ag%20Evora2%20R.pdf

Quadro 7 - Interacção entre pontos fortes e fracos e as classificações por domínio de avaliação

DOMÍNIOS	ASSERÇÕES		AVALIAÇÃO DOS DOMÍNIOS			
	PFortes	PFracos	MBom	Bom	Sufic.	Insuf.
Resultados	60 (32,4%)	32 (20,5%)	3	21	9	1
Prestação de Serviço Educativo	19 (10,3%)	55 (35,3%)	3	21	10	0
Organização e Gestão Escolar	32 (17,3%)	21 (13,5%)	8	23	3	0
Liderança	67 (36,2%)	25 (16%)	8	23	3	0
Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola	7 (3,8%)	23 (14,7%)	2	12	18	2
TOTAL (% de Asserções de PFortes e PFracos e % na Avaliação dos domínios)	185 (54%)	156 (46%)	24 (14%)	100 59%	43 25%	3 2%

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_Agr_Cerva_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_Agr_Lamacaes_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRC/AEE_08_Agr_Aveiro_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_Agr_D%20NunoAlvares_Pereira_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_Agr_Sophia_MelloBreyner_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRA/AEE_08_Agr_Arraiolos_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRAlg/AEE_08_Agr_Se_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Arqueologo_Mario_Cardoso_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Freixo_Espada_Cinta_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Barroselas_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Cidade_Castelo_Branco%20_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Rainha_Santa_Isabel_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRLVT/AEE_09_Ag_Aquilino_Ribeiro_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRLVT/AEE_09_Ag_Marinhais_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRA/AEE_09_Ag_Fronteira_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRAlg/AEE_09_Ag_S_Pedro_Mar_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRN/AE%20ES3ºCEB%20InêsdeCastro%20R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20ES3ºCEB%20FrRViterbo%20R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20ES%20Albufeira%20R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE%202007-DRL/AE%20ES3º%20CEB%20DInêsde-Castro%20R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_ES3_D_Afonso_Henriques_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_ES_Dr_Antonio_Granjo_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRC/AEE_08_ES3_D%20Dinis_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_ES_Jose_Gomes_Ferreira_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_ES_Jorge_Peixinho_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRA/AEE_08_ES_Sao_Lourenco_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_ES3_Jose_Regio_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Goncalo_Anes_Bandarra_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRLVT/AEE_09_ES_D_Manuel_Martins_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRA/AEE_09_ES3_Castro_Verde_R.pdf

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRAlg/AEE_09_ES3_Padre_Ant_Martins_Oliveira_R.pdf

[300]

PROJECTO METAMORFOSES EDUCAR, COLABORAR E DIVULGAR

Helena Rego[1] **e Isabel A-P. Mina**[2]
[1] Escola EB 2, 3 Dr. Nuno Simões
[2] Universidade do Minho

[Palavras-chave] fundação Ilídio Pinho, metamorfoses, educar, colaborar, divulgar

O projecto Metamorfoses decorreu durante o presente ano lectivo, no âmbito do concurso "Ciência na Escola" promovido pela Fundação Ilídio Pinho.

Símbolo do dinamismo da Vida, o bicho-da-seda (Bombyx mori) constitui um exemplo fantástico das transformações mágicas que ocorrem no Mundo Vivo. A tradicional criação de bichos-da-seda em caixas de sapatos é actualmente uma prática pouco lembrada e de difícil concretização, no contexto das rotinas diárias da maioria das famílias. Na escola, tendo por mote a "metamorfose", conseguem-se novas estratégias para EDUCAR com eficiência, pela observação e exploração supervisionada das várias fases da vida de B. mori.

O alimento necessário à vida, simbolizado pela plantação de uma árvore de amoreira (Morus alba) no jardim da escola, evidenciou a importância de COLABORAR. Os alunos foram levados a trabalhar em grupo e a reconhecer a colaboração de parceiros que, forneceram as "matérias primas" necessárias, ou dinamizaram novas actividades.

Ovos de B. mori carinhosamente instalados em caixas bem decoradas, começaram a eclodir na Primavera. Durante cerca de 40 dias, alunos das turmas dos 5.º e 8.º anos e miúdos dos Jardins de infância de Esmeriz e de Cabeçudos, asseguraram as tarefas de alimentar as lagartas e limpar os dejectos acumulados nas caixas. A par destas tarefas, os alunos mais velhos acompanharam as mudas e crescimento das lagartas, registando regularmente os seus pesos e comprimentos. A rotina criada, necessária a práticas correctas e rigorosas, permitiu o tratamento estatístico dos dados recolhidos e sua representação em gráfico. O recurso a lupas binoculares melhorou a observação da morfologia das lagartas e a análise atenta dos seus comportamentos. A formação de casulos foi acompanhada por questões sobre a sericultura e pretexto para conhecer a história da "Rota da Seda" que determinou o desenvolvimento do comércio entre os povos e a aproximação cultural e científica entre o Ocidente e o Oriente.

As várias formas de B. Mori foram registadas em fotografia e vídeo e interpretadas em esculturas feitas pelos mais novos e em ilustrações da autoria dos mais velhos. Para DIVULGAR este projecto foi criada uma página Web (http://www.metamorfoses.net/), realizou-se uma exposição no átrio de entrada da escola, e notícias sobre as várias actividades do projecto Metamorfoses foram dadas pelo jornal escolar "Calendas" e por três jornais regionais. O "aparecimento" das borboletas quase no final do ano lectivo e a observação do acasalamento e subsequente postura dos ovos, fecha um ciclo de actividades sem fim, que terão continuidade nos próximos anos lectivos.

[301]

CONTEXTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL – PARTILHA DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria da Conceição Pinto Antunes
Departamento de Teoria da Educação, Educação Artística e Física do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga

[Resumo] A comunicação que apresentamos pretende realçar a importância da educação não formal, através da experiência de uma oficina de escrita criativa, desenvolvida num Museu, ao abrigo de um projecto de cooperação entre Portugal e Espanha.

Este projecto, promotor da inovação e da criatividade na área da educação, teve como finalidade a promoção do gosto e o desenvolvimento de competências de escrita e leitura e, outrossim, a preservação da natureza.

A metodologia de intervenção de cariz qualitativo sustentou-se no paradigma de investigação- acção participativa sendo que os resultados do projecto se concretizaram na edição de um livro ilustrado infanto-juvenil, bilingue (português e espanhol) versando o tema da Biodiversidade.

1. De Onde Partimos? - Exposição do projecto e estudo de diagnóstico

O projecto *Contos em Tons de Verde* caracterizou-se por ser um projecto de cooperação entre Portugal e Espanha, implementado num contexto de educação não-formal, o Museu d'Arte de Fão da Câmara Municipal de Esposende, dirigido a dois grupos de crianças (um português e um espanhol) a frequentarem o ensino básico.[1]

Para viabilizar a implementação do projecto, o Museu d'Arte e o Serviço de Educação Ambiental da Câmara Municipal de Esposende estabeleceram parceria com a Escola EB1/JIRamalhão de Fão e o Colégio Concertado de Santa Rafaela Maria, em Madrid.

A freguesia de Fão é uma comunidade do norte litoral, cuja principal actividade se comparte entre a pesca e a agricultura, actividades que proporcionam o básico para viver evidenciando-se, não obstante, uma significativa fragilidade económica, social e cultural.

Tendo em conta estas características, ao desenvolvermos este projecto de educação/formação em contexto educativo externo às formalidades institucionalizadas, decidimos centrarmo-nos nas questões da biodiversidade ribeirinha no intuito de nos aproximarmos do contexto vivencial dos participantes.

No sentido de conhecer as necessidades educativas, os interesses, as potencialidades e expectativas destas crianças propusemo-nos realizar uma análise pormenorizada da realidade em que viviam para melhor identificarmos os seus principais problemas e quais as suas causas.

De entre as técnicas de recolha de dados utilizadas para obter as informações, podemos destacar:

- *a pesquisa bibliográfica* que permitiu aprofundar informações sobre a temática da educação e preservação ambiental;
- *a participação em reuniões* com profissionais do Museu d'Arte e do Serviço de Educação Ambiental que proporcionou um conjunto de informações relevantes concernentes à temática da biodiversidade ribeirinha;
- *as conversas informais* com os professores das crianças que nos ajudaram a conhecer
- a população com a qual iríamos trabalhar;
- *a observação directa* das crianças enquanto estas visualizavam diaporamas paisagísticos, elementos da natureza e durante uma visita ao rio foram cruciais, pois possibilitaram captar os seus comportamentos "no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho" Quivy & Campenhout (1992, p.197). Esta observação directa dos actores ajudou-nos

1 - Embora o projecto integre dois grupos de destinatários, a exposição que faremos refere-se, apenas, ao trabalho desenvolvido com a equipa portuguesa.

a compreender os seus conhecimentos, atitudes, comportamentos e sensibilidade face à necessidade de preservar o ecossistema. Cientes de que a observação directa pode estar limitada pelo horizonte subjectivo do investigador optámos por complementá-la com:

- *contactos e conversas informais* com as crianças, através dos quais foi possível percepcionar algumas das dificuldades das crianças ao/e ouvir as suas opiniões, conhecimentos, informações e sensibilidades relativas à problemática da sustentabilidade ambiental. As conversas informais permitiram, também, estabelecer uma interacção empática e de confiança com os actores que nos possibilitou uma interacção mais verdadeira e profícua.

Uma vez reunida a informação básica sobre o contexto, procedemos à identificação dos problemas/dificuldades transversais a um grande grupo destas crianças que poderemos agrupar nos seguintes itens:

- provenientes de um contexto sócio-económico e familiar vulnerável;
- pouco acompanhamento e incentivo da parte dos pais pela vida escolar;
- problemas afectivo-emotivos (insegurança, agressividade);
- dificuldades de linguagem e de aprendizagem;
- dificuldades de interacção e relação interpessoal entre pares.

2. Que Nos Propusemos Fazer? – Finalidade e objectivos do projecto

As razões apontadas pelo estudo de diagnóstico evidenciavam a conveniência em implementar algum tipo de actividades que, fugindo aos contornos e dinâmicas da educação escolar, contribuíssem para colmatar, ou pelo menos diluir, algumas das necessidades detectadas, elegendo um plano de acção compatível.

Tendo em conta que "são os fins, com efeito, que dão à prática a sua coerência, que em última análise lhes dão razão" (Malglaive, 1995, p.74), delineámos como finalidade do projecto - a promoção da criatividade, do gosto pela escrita e pela leitura, a partir de um trabalho de sensibilização para a preservação do ecossistema.

Para concretizar as nossas intenções traçámos objectivos, "princípios de orientação que permitiram nortear os esforços da equipa, desenvolvidos no sentido de contribuírem para se alcançar o alvo do projecto" (Randolph & Posner, 1992, p.29), ou seja, que nos proporcionaram as directrizes para os planos e os programas de acção, evidenciando de forma mais pormenorizada o decurso do projecto: Passamos a enunciá-los:

- dinamizar acções de cariz educativo e cultural e proporcionar formas de expressão favorecedoras da imaginação e da criatividade;
- fomentar atitudes de cooperação e partilha;
- potenciar o desenvolvimento de competências e o desenvolvimento de estratégias no sentido de elevar a auto-estima, autoconfiança e responsabilização;
- sensibilizar para a adopção de comportamentos que ajudem a preservar a natureza;
- promover a defesa e a divulgação do património natural da Humanidade.

3. Qual a Metodologia que Utilizamos?

Cientes de que, como Paulo Freire refere (1975), ninguém educa ninguém, nem ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, sendo que a educação/formação é um processo de auto-formação participada, optámos pela metodologia de investigação-acção participativa enquanto metodologia que supõe simultaneamente o processo de conhecer e o processo de intervir e implica a participação activa da população (Ander-Egg, 1990).

A vantagem desta metodologia, para o nosso projecto, consiste no facto de promover e permitir a todos - investigador e participantes - a compreensão da realidade existente, a identificação dos recursos e potencialidades, gerando conhecimentos que permitem promover e dinamizar os recursos disponíveis favorecendo a transformação da realidade, isto é, a melhoria das condições da população implicada. Tendo como objectivo este ideário de trabalho, gerámos um clima de co-responsabilização de todos, implicando-os no projecto desde o diagnóstico de necessidades, passando pela concepção até à implementação e avaliação do mesmo.

Após a procura de compreensão do contexto de intervenção e identificação das necessidades e potencialidades existentes, num ambiente de empatia e diálogo, planeámos um programa de acção sustentado nas origens e quotidianos dos participantes - a criação e ilustração de um conto subordinado ao tema "Biodiversidade Ribeirinha" que as crianças intitularam *Acabou-se a poluição.*

Tivemos sempre a preocupação de promover a democratização ou socialização do saber produzida pela transferência de conhecimentos (saberes que se partilham) e de tecnologias sociais (capacidades de actuação que se adquirem) no sentido de promover os conhecimentos e fomentar o desenvolvimento de competências necessárias aos sujeitos-actores para uma efectiva e activa participação no projecto (Ander-Egg, 1990, p.34).

Empenhámo-nos, assim, em proporcionar os instrumentos, conhecimentos e habilidades necessárias para que as crianças participassem efectivamente na construção, redacção e ilustração do conto. Com este objectivo, levámos a cabo um conjunto de actividades lúdicas e actividades e técnicas de expressão artística, enquanto actividades e técnicas susceptíveis de "favorecer a expressão e que constituem formas de iniciação ou de desenvolvimento de linguagens criativas e da capacidade de inovação e busca de novas formas expressivas" (Ander-Egg, 2000, p. 339).

4. Desenho e Implementação do Programa

Para desenharmos um plano de acção de acordo com as necessidades detectadas e os objectivos previstos, sentimos necessidade de reflectir conjuntamente (investigadores, professores e crianças) e, após um debate alargado, chegámos à conclusão que algumas necessidades estavam fora do nosso alcance, contudo, poderíamos melhorar as questões da linguagem, da

aprendizagem, da interacção e relação interpessoal e da relação e preservação da natureza.

A partir de um estudo de viabilidade, decidimos em conjunto elaborar o projecto "Contos em Tons de Verde" através da implementação de uma oficina de escrita criativa e uma oficina de ilustração que teriam como finalidade a redacção e ilustração de um livro ilustrado infanto- juvenil, bilingue - português e espanhol - versando o tema da Biodiversidade.

4.1. A Oficina de Escrita Criativa

Após termos efectuado as diligências necessárias com os professores da Escola Básica EB1 de Fão ficou acordado que a oficina de escrita criativa, decorreria ao longo de, sensivelmente, dois meses, no Museu d'Arte de Fão, durante duas manhãs por semana e seria frequentada, uma manhã por um grupo de 22 alunos do 4º ano e outra por um grupo de 28 alunos do 3ºano.

A oficina de escrita criativa procurou ser um espaço de convívio e de educação/formação não-formal "provocador de comunicação, participação e criatividade" (Ventosa, 1997, p.90), onde as crianças pudessem desenvolver práticas educativas sedimentadas no "aprender brincando" e no "aprender fazendo". Neste sentido, foram desenvolvidas actividades de expressão artística e actividades lúdicas promotoras de inovação e criatividade planeadas de forma a alcançar objectivos educativos e de aprendizagem.

Iniciámos a oficina dedicando algumas sessões à fase de sensibilização e estudo de diagnóstico das necessidades a colmatar e dos recursos pessoais existentes. Estabelecemos para este fim actividades promotoras da comunicação, do diálogo e da interactividade e estimuladoras dos órgãos dos sentidos e da criatividade, como por exemplo a visualização de diaporamas alusivos à zona ribeirinha e litoral de Fão e Esposende, actividades de manuseamento de elementos da natureza desta mesma zona e uma visita ao rio. Com estas técnicas activas procurámos partir da realidade e vivência das crianças, desenvolver a sua sensibilidade em torno do contexto ambiental em que estão inseridas e envolvê-las sensitiva (promover sensações visuais, auditivas, olfactivas e tactéis alusivas à zona ribeirinha e litoral) e afectivamente para que, deste modo, elas se sentissem motivadas a participar activamente no projecto.

No decorrer da oficina de escrita, privilegiámos experiências fomentadoras da interacção, da autonomia, da capacidade de ouvir e negociar e da criatividade, envolvendo-os e implicando-os em todas as decisões a tomar: a escolha do título do conto; do contexto em que decorre; das personagens e dos seus nomes; do problema; dos factores facilitadores e dos factores oponentes à solução do problema e do final da história. Implicámo-nos no sentido de fazer desta oficina um espaço educativo de desenvolvimento integral um espaço onde os processos educativos aí conseguidos resultassem da acção sinergética dos diferentes elementos constituintes desse mesmo espaço, ou seja, resultassem de uma actuação holística (Puig & Trilla, 1996).

Partilhando a ideia de que "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente" (Freire, 1975, p.83), fomos levados a seguir esta dinâmica, motivando e impulsionando as crianças a lançarem-se nessa busca inquieta, na invenção, na possibilidade de reinvenção e redescrição, na criação do nosso conto. Assim, através das técnicas de brainstorming e dinâmica de grupo, o dinamizador da oficina orientava a estrutura e as crianças iam criando a história passo a passo numa metodologia conjunta individual/colectiva.

Procurámos fomentar a imaginação e a criatividade, levando-os a criar uma história inédita e, assim, a recriar, reinventar e redescrever a realidade mas, simultaneamente, privilegiámos, também, o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e enriquecimento do vocabulário, uma vez que, cada participante escrevia a sua sugestão dando-a, depois, a conhecer ao grupo, lendo-a em voz alta. As competências de relação interpessoal, escuta, respeito pelo outro e negociação, foram também muito trabalhadas, uma vez que apresentadas as sugestões de cada um, o grupo tinha que optar por aquela que, em conjunto e consensualmente, era considerada a melhor e mais bem conseguida ideia.

Neste espaço co-construído, a que demos o nome de oficina de escrita criativa, apostámos numa relação pedagógica horizontal, promotora da participação activa, do diálogo, da crítica construtiva e da criatividade onde procurámos promover uma interacção cooperativa (não competitiva) baseada num processo comunicacional dialógico. Neste sentido, apostámos na implementação de um modelo de intervenção de "desenvolvimento autónomo" (Díaz, V., 1972, cit in Gunturiz, M.D., s/d), onde as crianças se transformaram em sujeitos-actores e protagonistas do seu próprio desenvolvimento. Este foi um espaço educativo em que procurámos ter sempre em conta as necessidades das crianças, promover a dinamização do grupo mediante os seus interesses e necessidades comuns, possibilitar a criação de espaços por excelência para a participação e criar locais de encontro onde as crianças pudessem descobrir as suas potencialidades e capacidades individuais (Castro, 1990).

4.2. A Oficina de Ilustração

A oficina de ilustração integrou várias sessões e decorreu no Museu Municipal de Esposende. Tal como a oficina de escrita criativa, também aqui trabalhámos centrados na animação sociocultural enquanto estratégia eficaz de educação não-formal que permite estender os processos educativos a outros espaços sociais e culturais que não os característicos do sistema educativo formal.

Através das artes visuais as crianças apoiadas pela dinamizadora desenharam as personagens do conto e reuniram o material para a ilustração (jornais; revistas; tecidos; massas; materiais já utilizados e objectos recolhidos do ambiente ribeirinho – pedras; plantas; areias; etc.). Depois de recolhido e recortado, o material foi estendido numa grande mesa e os agentes-actores lançaram-se ao trabalho de ilustração escolhendo e empregando os materiais que desejassem. Todos participaram em tudo, todos deram o seu contributo na ilustração de cada uma das personagens e do ambiente envolvente.

Neste ambiente de educação criativa as crianças tiveram a possibilidade de experimentar, partilhar, recriar, reinventar, fantasiar e expressar emoções,

sentimentos, afectos e conhecimentos de forma aberta e construtiva. A imaginação e a capacidade de criar possibilitaram o aperfeiçoamento do seu gosto pessoal, intuição, fantasia e reflexão acerca das temáticas de fundo que estavam a ser trabalhadas.

Tal como na oficina de escrita criativa também aqui a avaliação contínua das sessões se revelou um instrumento importante uma vez que sempre que uma sessão não suscitava os resultados esperados, a metodologia era repensada, reorientada e alterada de forma a melhor se adequar às características dos sujeitos-actores no sentido de as actividades se tornarem efectivamente promotoras do seu desenvolvimento/ enriquecimento.

5. Análise Reflexiva

Consideramos que os resultados conseguidos com o projecto "Contos em Tons de Verde" - o livro ilustrado *Acabou-se a poluição* - revelaram que a educação não formal e, no caso vertente, a animação sociocultural é uma modalidade de intervenção educativa excelente para a promoção do desenvolvimento pessoal/colectivo em áreas em que a educação formal, muitas vezes, não tem conseguido obter resultados muito positivos.

Efectivamente, este projecto sensibilizou, informou e formou sobre questões relativas à biodiversidade e à educação ambiental e promoveu acções e iniciativas que permitiram desenvolver competências de escrita e leitura potenciando o saber, o saber-ser e o saber-estar dos sujeitos-actores.

Partilhando da opinião de Saturnino de la Torre (1997), quando refere que "a pessoa criativa é capaz de ir mais além daquilo que foi aprendido, de superar a realidade presente" (p.99), motivámos as crianças a inventarem e redigirem um conto que sensibilizasse para a preservação do ecossistema.

Procuramos, fundamentalmente, dar espaço e incentivar a criatividade espontânea das crianças, dar asas à imaginação, dar-lhes atenção, valorizar a história que estavam a inventar e mostrar-lhes que a sua capacidade de criar e imaginar era apreciada, levando, assim, as crianças a confiarem e a incentivarem o seu potencial criativo.

Temos a percepção muito clara de que a nossa intervenção foi um contributo muito modesto na promoção de competências cognitivas e criativas ao nível da educação, medidas mais amplas, que passem pelo sistema educativo formal, deveriam ser tomadas no sentido de através de pedagogias activas e participativas as crianças poderem encontrar um clima de aprendizagem propiciador do desenvolvimento da sua imaginação/criatividade e não do seu bloqueio.

Ficamos, no entanto, com a satisfação de ter contribuído para a co-construção de mais uma reinvenção, redescrição, recriação da realidade, fruto da imaginação e criatividade destes pequenos grandes actores/autores e de lhes ter proporcionado uma oportunidade de acreditarem nas suas potencialidades, elevando os seus conhecimentos, a sua auto-estima e vontade de participação social.

6. Referências Bibliográficas

Ander-Egg, E, (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. México: Editorial Ateneo.

Ander-Egg, E. (2000). *Metodología e práctica de la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.

Castro, A. (1990). *Tiempo de ocio y cultura. Proyecto y experiencia de animación cultural*. Madrid: Narcea.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Gunturiz, M. (s/d). *Bases para un proyecto de intervención socioeducativa a nível local.*

Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos. Trabalho e pedagogia*. Porto: Porto Editora. Puig, J. M. & Trilla, J. (1996). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Alertes Ed.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Randolph, W. & Posner, B. Z. (1992). *Planeamento e gestão de projectos*. Lisboa: Editorial Presença.

Saturnino de la Torre (1982). *Educar en la creatividad*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones. Ventosa, V. (1997). *Intervención socioeducativa*. Madrid: Editorial CCS.

[302] O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL: DIRECTRIZES E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA SECUNDÁRIA PÚBLICA

Armando Esteves[1], Cecília Botelho[1] e Maria Branco[2]

[1] Escola Secundária c/ 3º Ciclo Nuno Álvares

[2] Departamento Psicologia e Educação, Universidade da Beira Interior

[Resumo] O ensino profissional é uma realidade que tem vindo a crescer em Portugal, indo ao encontro do referencial europeu para as políticas educativas nacionais. Neste texto temos como objectivo traçar, ainda que de forma sumária, a evolução do ensino profissional desde a sua implementação (1989), centrando-nos na escola pública. Procuraremos, em particular, responder à questão se as escolas secundárias públicas estarão dotadas de condições, em termos de modelo de gestão e estrutura curricular, para corresponder aos desafios colocados pela criação, no seu seio, de cursos profissionais, apontando directrizes e estratégias possíveis de desenvolvimento.

[Palavras-chave] Ensino profissional, Europeização das políticas educativas, Directrizes e estratégias de desenvolvimento na escola secundária pública, Terceiro sector, Quase-mercados

Introdução

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro, as escolas com ensino profissional surgem no sistema do ensino secundário português como modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens. A aposta no subsistema de escolas profissionais (públicas e privadas) em Portugal constitui uma medida de política educativa que condensa um conjunto importante de tendências marcantes no terreno da educação. Esta inovação resulta, assim, de uma intensificação dinâmica de europeização e de construção de um referencial global europeu para as políticas educativas nacionais, em curso desde os anos 70, visando-se a recontextualização de políticas comunitárias (Antunes, 2004).

Nos últimos quinze anos, o Ministério da Educação tem tentado encontrar um modelo credível para a reestruturação do ensino secundário. Exemplo disso é o esforço que se iniciou em 1983, através da experimentação de um novo modelo de formação técnico-profissional no âmbito do ensino secundário regular, com um plano curricular em muito semelhante à tradicional via de ensino, através do qual, *grosso modo*, se pretendia dotar o país de mão-de-obra qualificada de nível intermédio (Costa, 1999). Os cursos profissionais, desenvolvidos, assim, de forma pioneira pelas escolas profissionais, têm vindo a demonstrar um crescimento exponencial, qualificando jovens para uma integração de melhor qualidade na vida activa (Ministério da Educação/ Gabinete de Estatística e Planeamento, 2009).

A reforma do ensino secundário de 2004 consolidou a possibilidade de os cursos profissionais, até então desenvolvidos quase exclusivamente em escolas profissionais, poderem funcionar, a par da restante oferta educativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas (Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março; Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio e Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de Maio). O ensino profissional tornou-se, assim, uma realidade que tem vindo a crescer em Portugal. Na base deste crescimento estão subjacentes, em particular, dois factores: a necessidade, como atrás já foi referido, de dotar o mercado de trabalho de mão-de-obra mais qualificada, face às rápidas transformações tecnológicas que hoje têm lugar nas empresas e, por outro lado, a oportunidade de negócio, sobretudo pela privatização de serviços nos estabelecimentos de ensino público (D´Ávila, 2010).

Face à crescente valorização do ensino profissional em Portugal, procuraremos traçar, ainda que de forma sumária, a evolução deste ensino desde a sua

implementação (1989), focando-nos na escola pública. Apontaremos directrizes e estratégias de desenvolvimento deste tipo de ensino, no sentido de dar resposta à problemática: estarão as escolas secundárias públicas dotadas de condições, em termos de modelo de gestão e estrutura organizacional, para corresponder aos desafios colocados pela criação, no seu seio, de cursos profissionais?

1. Implementação e evolução do ensino profissional em Portugal

O sistema educativo português apresenta-se, no final dos anos 80, como um serviço público com marcadas características de subdesenvolvimento. De acordo com Antunes (2004), abarcava baixos níveis de cobertura da população, quer do ponto de vista quantitativo (taxa de frequência), quer qualitativo (taxa de sucesso nas aprendizagens e de distribuição de diplomas). O diagnóstico elaborado pela administração central, como base da proposta à então Comunidade Económica Europeia (CEE), do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (Ministério da Educação/ Gabinete de Estudos e Planeamento, 1990), é, a esse título, elucidativo: "a taxa de escolarização da população portuguesa no primeiro nível (90%) é comparável com a dos outros países, mas a do segundo nível já é cerca de metade da média dos outros membros da comunidade e a do terceiro nível ou do ensino superior é ainda menos de metade da média desses países". Assim, em 1987/88, verificam-se as seguintes taxas de escolarização: educação pré-escolar, 30%; ensino básico: 1º ciclo, 100%, 2º ciclo, 90%; ensino secundário, 40%; ensino superior, 11% (Ministério Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento, 1990). Neste contexto, a criação das escolas profissionais em 1989 configura-se como uma medida singular, com destaque no âmbito da Reforma Educativa, dado que foi a primeira medida incluída nos estudos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo a ser concretizada de forma generalizada, autonomizando-se simultaneamente pelo recurso a procedimentos únicos na sua realização. Na perspectiva de Antunes (2004), as escolas profissionais aparecem como instituições impulsionadas pelo Estado, mas apresentadas como uma aposta na iniciativa da sociedade civil, sob a forma de parcerias locais ou sectoriais; pretendem cumprir um programa de diversificação da educação que permita a escolha entre modalidades de formação, sendo orientadas para um público escolar definido; integram modalidades de aproximação aos contextos de trabalho e dispositivos de transição profissional; e por último, surgem geralmente com o estatuto de escolas privadas, quase totalmente financiadas através de recursos públicos e desenvolvidas, em grande parte dos casos, com a participação de organismos públicos da administração central e local (Câmaras Municipais, por exemplo) e de organizações com ligações ao "terceiro sector".

A modalidade de governação estabelecida para este subsistema assenta em parcerias e contratos-programa, exibindo uma orientação político-ideológica que elege o privado como locus de promoção do bem comum, assentando numa reformulação das prioridades da acção pública (Antunes, 2004). Por outro lado, as escolas profissionais parecem ter beneficiado de uma ligação particularmente forte a parcerias transnacionais, detendo condições e características de natureza institucional que encorajam a participação em dinâmicas favoráveis ao estabelecimento de sistemas, redes e/ ou mercados de educação e formação de âmbito comunitário (Antunes, 2004). Desta forma, o processo de fundação do subsistema de escolas profissionais revelou-se fortemente associado a dinâmicas de europeização das políticas educativas públicas nacionais.

A reforma do ensino secundário em 2004 consolidou a possibilidade de os cursos profissionais, até então desenvolvidos quase exclusivamente em escolas profissionais, poderem funcionar, a par da restante oferta educativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas. Com a publicação do Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, da Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio e da Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de Maio, o governo português assume assim o desafio da expansão do ensino profissional, propondo-se apoiar o seu crescimento sustentado, conjugando experiências, sinergias, recursos e inovação, desde os sectores do Estado, até à comunidade educativa, ao "mundo empresarial" e, em geral, à sociedade civil.

Reforçando a lógica de europeização das políticas educativas públicas nacionais, orientadas para a coesão social e qualificação dos recursos humanos (Antunes, 2004), o governo português decidiu, em 2006, criar 450 cursos profissionais em 180 escolas públicas (Ministério da Educação/ Gabinete de Estatística e Planeamento, 2009). Com esta medida, pretendeu duplicar a oferta de cursos profissionais - sobretudo nas áreas relacionadas com serviços e tecnologias - até aqui praticamente exclusiva das escolas profissionais privadas, que disponibilizavam 89% do total destes cursos (Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento, 2009). Esta valorização do ensino profissional, como uma alternativa de igual valor às restantes vias educativas, foi tornada prática efectiva nos últimos anos, quer pela expansão da rede de oferta, quer pelo crescimento da procura deste percurso formativo.

2. Directrizes e estratégias de desenvolvimento do ensino profissional na escola secundária pública portuguesa

O facto de os cursos profissionais se terem também tornado uma opção nas escolas secundárias públicas é assinalável. Numa perspectiva de defesa da escola pública, este tipo de oferta formativa deveria, aliás, ser assegurado, em primeiro lugar, pelo Estado, devendo tornar-se uma crescente realidade nos próximos anos. Mas estarão as escolas secundárias públicas dotadas de condições, em termos de modelo de gestão e estrutura organizacional, para corresponder aos desafios colocados pela criação, no seu seio, de cursos profissionais? Segundo Costa (2008), na opinião daqueles que estão directamente envolvidos neste processo, os professores, as escolas não têm condições para o fazer, pelo menos para já, existindo ainda "algum caminho a percorrer".

Existe um consenso geral por parte de muitos professores que leccionam e coordenam cursos profissionais há já algum tempo nas escolas secundárias públicas, de que o ensino profissional, nestes estabelecimentos, só conseguirá singrar se souber aproveitar o conhecimento e adaptar a lógica de funcionamento das escolas profissionais privadas (Pereira, 2008, cit. por Costa, 2008). Em concreto, sugerem-se algumas directrizes e estratégias que poderão dar uma resposta mai*s eficaz à implementação*

dos cursos profissionais na escola secundária pública, nomeadamente:

1. a flexibilização da estrutura curricular (Bastos, 2008, cit. por Costa, 2008). Deveria ser possível adicionar módulos opcionais de um determinado programa aos módulos obrigatórios, de acordo com as especificidades de cada curso ou reforçar o número de módulos de uma disciplina transferindo-os de outra, e só depois se avançar para os restantes módulos que lhes dêem continuidade. É que, como refere Antunes (2009, cit. por Lobo, 2009), "a modularização" da aprendizagem facilita o compromisso dos alunos com o processo de aprendizagem, mas a gestão do processo de aprendizagem requer uma aprendizagem por parte dos alunos, do modo como a realizar*"*;

2. a flexibilização da distribuição da carga horária (Bastos, 2008, cit. por Costa, 2008) pré-definida, semana a semana, em função das necessidades da turma e dos alunos;

3. a flexibilização dos horários dos professores (Pereira, 2008, cit. por Costa, 2008) de modo a que possam corresponder ao tipo de exigência inerente ao modelo de formação dos cursos profissionais, em que não é o calendário escolar que determina o início e o término do ano escolar, mas a carga horária dos mesmos;

4. a formação adequada dos professores da área técnica de modo a acompanharem a evolução tecnológica e a sua aplicabilidade (Pereira, 2008, cit. por Costa, 2008), não passando apenas por acções de formação contínua, mas também pela inserção no sistema de professores com experiência pedagógica e com métodos de ensino que vão ao encontro da perspectiva profissionalizante deste tipo de cursos;

5. uma maior e significativa aposta no desenvolvimento de recursos educativos adaptados ao ensino profissional. Carvalho e Fadigas (2009, cit. por Lobo, 2009), com base num estudo realizado em escolas públicas e privadas, concluíram que, entre os recursos educativos mais usados como ferramenta de ensino, se destacavam as fotocópias, com 92,6% dos professores a admitirem o recurso a este material. Os manuais escolares encontravam receptividade em 28,5%, apesar de uma das características estruturais do ensino profissional ser a sua não adopção. Já 63% dos professores inquiridos referiram recorrer a ficheiros em formato digital, tais como plataformas *moodle* e dispositivos de memória como *pendrives*. O resultado deste estudo revela que os recursos utilizados são similares aos usados no ensino regular. Ora, assentando o ensino profissional numa vertente essencialmente técnica e prática, deveria apostar-se em metodologias activas alicerçadas em projectos de intervenção, acordados entre professor e aluno, em portefólios significativos das aprendizagens realizadas, bem como em oficinas de formação orientadas por técnicos especializados, que valorizem e consolidem os conhecimentos adquiridos;

6. a possibilidade da contratação de professores da área técnica junto das empresas, tal como acontece nas escolas profissionais privadas (Bastos, 2008, cit. por Costa, 2008). O actual modelo de autonomia e gestão das escolas públicas limita este processo no ensino secundário público;

7. o aproveitamento de toda a logística e know- how existente nas escolas secundárias públicas, principalmente naquelas onde já eram leccionados cursos de vertente tecnológica e que estão relativamente bem equipadas ou, se não for o caso, a construção ou adaptação de estruturas físicas, habilitando-as com novos equipamentos, ferramentas e materiais, que possam dar resposta adequada e eficaz às exigências dos cursos profissionais, nomeadamente ao nível da área técnica;

8. o envolvimento de organismos públicos da administração local e do "terceiro sector", através de parcerias e contratos-programa;

9. o desenvolvimento de iniciativas que promovam uma maior aproximação escola - empresa, para que as parcerias já existentes (ou que se venham a estabelecer) se mantenham e resultem em mais-valia para ambas as partes. Pois, segundo Resende (2008, cit. por Costa, 2008, p.3), "*a escola também tem algo a aprender com a empresa*";

10. o estabelecimento de uma rede escolar equilibrada e articulada, de forma a não sobrepor a oferta formativa gerando desperdício de recursos. Este aspecto é tanto mais importante quando nos últimos dois anos as escolas secundárias públicas passaram a concorrer directamente com as escolas profissionais privadas. Esta responsabilidade, que cabia directamente às direcções regionais de educação, passou para o domínio das câmaras municipais no âmbito da transferência de competências educativas para as autarquias. De facto, não faz nenhum sentido duplicar a oferta em escolas geograficamente próximas (Bastos, 2008, cit. por Costa, 2008).

É óbvio que a implementação destas directrizes e estratégias ao nível da escolar secundária pública deveria, por parte do Estado, promover uma reflexão profunda que, em negociação com os parceiros sociais ligados ao sistema educativo, permitisse a revisão do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, de modo a que as alterações introduzidas permitissem às escolas uma adequada e eficaz adaptação do seu modelo de gestão e estrutura organizacional ao modelo instituído para os cursos profissionais.

A reforma curricular de 2004, foi uma das grandes apostas do governo na qualificação dos portugueses. No que diz respeito à proposta de revisão curricular do ensino profissional, é perfeitamente legítimo o enquadramento estratégico apontado para a necessidade de dotar os jovens de um conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos que lhes permitam exercer de forma activa o seu papel de cidadãos e lhes possibilitem uma efectiva inserção no mercado de trabalho. Consideramos igualmente de louvar a reformulação da oferta formativa do ensino profissional, adequando-a aos perfis profissionais actuais e emergentes para o desenvolvimento económico e social do país. Aumentar a oferta formativa deste tipo de ensino é outro desígnio do Estado português, em particular nas áreas mais carenciadas no país - serviços e tecnologias – sendo, portanto, outra medida bastante importante.

Passados seis anos desde a introdução do ensino profissional nas escolas secundárias públicas, constata-se que o mesmo é, dentro do ensino secundário, a modalidade com melhores resultados escolares ("Duplicação dos alunos", 2007), com melhores níveis de empregabilidade (Torres & Araújo, 2010) e que mais tem contribuído para o combate ao abandono escolar precoce (que era bastante elevado em 2005 - 38,6%) e ao insucesso escolar ("Duplicação dos alunos", 2007; Cortez, 2010, cit. por Antunes, 2010). Verifica-se assim

que, pelo menos do ponto de vista do governo português, está a ser ganha uma batalha na formação especializada de mão-de-obra qualificada, indispensável ao reforço da competitividade do nosso mercado laboral, do nosso tecido empresarial e da nossa economia, apostando-se, assim, num futuro promissor e próspero para Portugal.

Infelizmente, na maioria das nossas escolas públicas, o ensino profissional é ainda estigmatizado, considerado o "parente pobre" do ensino secundário por muitos pais e professores (Azevedo, 2004). Há ainda algum caminho a percorrer para que se compreenda que o ensino profissional constitui uma alternativa importante para elevar o nível de escolarização da população, com consequências óbvias para o desenvolvimento económico e social do país. É por este motivo que a OCDE e demais organizações internacionais têm vindo a recomendar a implementação deste tipo de ensino, visto que, em Portugal, o número de jovens que conclui o ensino secundário é reduzido e apenas 40% desses jovens entram no mercado de trabalho, enquanto na União Europeia esse valor é de 80% (Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento, 2009). Um outro dado importante é que, em 2005, apenas 30% dos jovens do ensino secundário frequentavam o ensino profissional em Portugal, enquanto na União Europeia esse valor ascendia aos 70% (Lobo, 2009).

O Estado português, consciente destas desigualdades, e na tentativa de contrariar os dados atrás referidos, (re) direccionou a sua política educativa (para 2010 e com continuidade nos anos seguintes) para o desenvolvimento de mais três **metas** ou **directrizes** fulcrais, referenciadas na Estratégia de Lisboa (Costa, 2008): *i.* reduzir para 25% o número de jovens que entra no mercado de trabalho sem o ensino secundário, de modo a atingir valores semelhantes à média dos países da OCDE; *ii*. aumentar para 50% o número de alunos no ensino profissional, relativamente à totalidade de alunos inscritos nas escolas secundárias públicas; *iii*. criar cursos de ensino profissional nas escolas públicas (secundárias e profissionais) em áreas ainda necessitadas no país, como sejam: metalurgia e metalomecânica; electricidade e energia; construção civil e materiais; electrónica e automação; indústrias transformadoras; comércio; actividades imobiliárias; prestação de serviços; construção; saúde; programação e planeamento da produção; design; higiene e segurança no trabalho; comercialização e vendas; comunicação e publicidade; informática e TIC.

Consideramos, no entanto, que as directrizes atrás evidenciadas só terão êxito se o Estado não abdicar da sua responsabilidade directa, promovendo com os parceiros educativos e, obviamente, com as entidades públicas locais, assim como o "terceiro sector", uma negociação séria e transparente sobre o modelo de financiamento do ensino profissional na escola secundária pública, que se deseja justo e equilibrado e não sub-financiado. É que, como afirmam Le Grand & Bartlett (1993) a configuração do ensino profissional criou, desde o primeiro momento, condições para a constituição de um quase-mercado. Os quase-mercados caracterizam-se pela retirada do Estado da área do fornecimento de serviços e a sua substituição por entidades independentes (lucrativas ou não) que competem por clientes e/ou por contratos públicos. O Estado torna-se (ou cria) geralmente a agência que adquire os serviços em representação dos beneficiários.

Conclusão

A título de conclusão passamos agora a salientar os aspectos mais importantes que sobressaem da reflexão feita e que configuram os marcos do desenvolvimento do ensino profissional assim como as directrizes e estratégias para o seu desenvolvimento na escola pública.

1. Ensino Profissional como inovação e aposta na qualificação. O ensino professional foi implementado em Portugal, em 1989, como uma inovação, no contexto de uma agenda de política nacional para a educação, condicionada por fenómenos globais. De realçar aqui, em particular, o facto de o sistema educativo português se apresentar, no final dos anos 80, como um serviço público com marcadas características de subdesenvolvimento, quando confrontado com os nossos parceiros da então CEE. Era, pois, convicção do Estado português que a articulação de políticas nacionais e comunitárias (europeização) e o reforço de um referencial global europeu para a intervenção pública em educação contribuiriam para a configuração de uma agenda globalmente estruturada nesta área, cujos objectivos centrais deveriam, em particular, convergir para a qualificação da população portuguesa e para a melhoria da qualidade do sistema público de educação. Assim se justifica a aposta no ensino profissional e na construção de parcerias com organismos públicos locais e elementos ligados ao "terceiro sector", que reforçariam a qualidade do ensino nas escolas públicas.

2. Integração na escola pública e aposta no desenvolvimento local e nacional. A integração do ensino profissional na escola secundária pública com a reforma curricular de 2004, constituiu uma aposta estratégica do Estado na valorização de um ensino com fortes ligações ao tecido empresarial local, e que ao mesmo tempo proporcionava uma formação geral dos jovens, facilitadora da sua inserção no mercado de trabalho.

3. Condições para a implementação eficaz do ensino profissional nas escolas públicas. Para que as escolas públicas possam corresponder em pleno ao desafio da implementação do ensino profissional é necessário proceder a uma reflexão no sentido de melhorar as condições indispensáveis à sua operacionalização e concretização, nomeadamente: a organização e funcionamento das escolas; os recursos materiais e financeiros; a formação de professores; a relação com os contextos de trabalho e as condições em que a mesma se deve desenvolver; o horário de trabalho dos professores; o número de alunos por turma; o número de turmas por professor, entre outras. A capacidade de o ensino profissional singrar na escola pública parece, pois, depender em grande parte do saber aproveitar o conhecimento acumulado pelas escolas profissionais privadas bem como adaptar a sua lógica de funcionamento.

Como última nota, e em articulação com o que acaba de ser referido, parece-nos importante realçar que o cumprimento, pelas escolas secundárias públicas, das metas educativas traçadas na Estratégia de Lisboa implica que o Estado legisle no sentido de flexibilizar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação. Só desta forma poderão as escolas públicas efectuar uma adaptação adequada e eficaz ao modelo instituído para os cursos profissionais. Para isso deverá ainda o Estado garantir um

financiamento adequado às exigências deste tipo de ensino.

Referências Bibliográficas

Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, *70*, 101-125.

Antunes, M. (2010, 2 de Setembro). Ensino profissional já absorve metade dos alunos. *Expressoemprego*. Acedido em 31 de Dezembro, 2010, em http://www.iscap.ipp.pt/data/db_pdf/167_imprensa_pdf.pdf.

Azevedo, J. (2004). *Que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal*. Lisboa: Sedes.

Costa, R. (1999, Fevereiro). Escolas profissionais – Que futuro?. *A Página da Educação, 8,* 77.

Costa, R. (2008, Julho). Um longo caminho a percorrer. Ensino profissional. *A Página da Educação*, *17*, 180.

D´Ávila, D. (2010, Março). Ensino Profissional em Portugal. *O Militante*. Acedido em 31 de Dezembro, 2010, em http://cdulumiar.blogs.sapo.pt/576286.html.

Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio. Rectifica o Decreto – Lei nº74/2004, de 26 de Março.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro. Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993). *Quasi markets and social policy*. Londres: The Macmillan Press.

Lobo, A. (2009). Ensino Profissional é opção para 91 mil alunos. *Educare.pt. O Portal da Educação*. Acedido em 31 de Dezembro, 2010, em http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=6BA9AA76CE1300B3E0400A0AB800211C&opsel=1&channelid=0.

Duplicação de alunos nos cursos profissionais reduz insucesso e abandono escolar (2007, 30 de Outubro). *Dnotícias.pt*. Acedido em 28 de Dezembro, de 2010 em http://www.dnoticias.pt/actualidade/politica/158938-duplicacao-de-alunos-nos-cursos-profissionais-reduz-insucesso-e-abandono**.**

Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento (1990). *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, 1990-1993, PRODEP com contribuição comunitária*. Lisboa: GEP/ME.

Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento (2009). *Ensino profissional celebra 20 anos com forte crescimento de alunos e cursos*. Lisboa: GEP/ME. Acedido em 31 de Dezembro, de 2010 em http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Documentos/Pages/20090105_ME_Doc_Ensino_Profissional.aspx.

Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio. Regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário, nos termos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

Torres, L.& Araújo, M. (2010). O sistema de aprendizagem em alternância: alternativa ou mais do mesmo?. In M. Silva (Coord.), *Sociedades desiguais e paradigmas em confronto: Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (pp.1215-1231). Braga: Universidade do Minho.

[303]

A CONSTRUÇÃO PARTICIPADA DO PROGRAMA DE UMA UNIDADE CURRICULAR DE MESTRADO: O CASO DE LIDERANÇA E ESTRATÉGIA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES[1]

Henrique da Costa Ferreira
Escola Superior de Educação, Instituto Pilitécnico de Bragança

[Resumo] O presente texto relata o processo de construção participada (por professor e alunos) do programa da unidade curricular Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares, unidade curricular anual do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional (primeira edição, Fevereiro de 2010 a Outubro de 2011), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, decorrendo o processo de ensino-aprendizagem dos objectivos, conteúdos, processos e avaliação da Unidade Curricular, de Fevereiro de 2010 a Fevereiro de 2011. O autor fundamenta a metodologia e descreve a exemplificação da mesma, aplicada ao caso da análise estratégica. E apresenta o programa da unidade curricular, no Anexo I, no final do artigo.

Palavras-Chave: Processo de Concepção do currículo, Educação bancária, Trabalho escolar por problemas, Envolvimento na acção, Ensino-aprendizagem

1. Introdução

Ensaiando a ruptura com o processo da «educação bancária» em que é o professor que oferece aos alunos um programa «made by him-self», na convicção e presunção de que ele, professor, é o detentor do saber cientificamente válido, da pedagogia adequada e do conteúdo socialmente relevante e útil, propôs-se aos mestrandos trabalhar sobre problemas vividos por eles, ou na gestão da escola ou na vivência do quotidiano profissional escolar, mas emprestando aos problemas seleccionados a dimensão inerente aos fundamentos epistemológicos da unidade curricular e da sua orientação para o conhecimento, problematização/interpretação e intervenção no domínio específico da realidade escolar ou na organização como um todo.

O modelo de acção assim desenhado e proposto continha uma limitação: começar por analisar a organização como um todo, a nível institucional; depois como conjunto de sectores intermédios, ou articulados ou fechados; e, finalmente, como conjunto de acções técnicas/operacionais. Além disso, operava-se por confronto com uma outra unidade curricular (Análise Política e Organizacional da Educação), leccionada pelo mesmo professor, segundo o modelo de «educação bancária».

Os resultados deste modelo de acção são globalmente positivos, revelam a metodologia útil e eficaz para a diferenciação curricular e pedagógica mas obrigam a considerar a necessidade de conciliação entre actividades de pequeno grupo e actividades de grande grupo, a fim de garantir a identidade e a cumplicidade do grupo-turma em todas as actividades curriculares.

2. Metodologia

A preocupação metodológica sintetizada na introdução a este texto radica em duas razões de ordem epistemológico-pedagógica:

a) o facto de a maior parte dos mestrandos não ter qualquer formação prévia na área da dinâmica das organizações, da estratégia e da liderança, o que lhes poderia criar problemas de aprendizagem significativa e de alcance da aprendizagem (Davies, Alexander e Yellon, 1979: 195-215; Ausubel, Novak e Hannesian, 1980; Ontoria et al., 1994: 9-26);

1 - Apresentada no dia 1 de Julho, às 14h00, na sala 1.4. da ESECD/IPG, sendo moderador da Mesa o próprio autor.

b) o facto de se tratar de um ensino a adultos, ainda que professores licenciados, mas, de qualquer modo, participando dos pressupostos da aprendizagem nos adultos, isto é, a vivência de situações, a situação e a contextualização significativa e experiencial das aprendizagens, a construção teórica e hipotética do novo a partir do adquirido (Ferrandez Arenaz, Gairín Sallán e Tejada Fernandez, 1990: 11-31; Usher e Bryant, 1992: 99-102; Altet, 1999: 149-152; Boutinet, 2001: 185-2001).

A partir dos pressupostos metodológicos acabados de enunciar, propusemo-nos conciliar a pedagogia da experiência (Boutinet, 2001) com a pedagogia do projecto (Altet, 1999), organizando a formação em torno das etapas da aprendizagem do sentido, estabelecidas por Altet (1999: 150-151):

- Escolher uma forma apropriada para definir o saber a ensinar;
- Exprimir o saber numa forma concreta;
- Envolver o aluno num processo de elaboração do sentido;
- Guiar o processo de co-construção do sentido; e
- Preparar a transferência de conhecimentos e a capacidade de abstracção.

Assim, sintetizámos o processo da formação nas seguintes etapas:

- Identificação de problemas/ situações sentidos como relevantes e constituindo questões preocupacionais do dia a dia dos mestrandos;
- busca de enquadramento e solução teóricos por parte do professor e mestrandos envolvidos, solicitando também a colaboração dos restantes;
- apresentação dos resultados ao grupo-turma;
- discussão dos resultados

Na impossibilidade de analisarmos a construção/mediação de todos os tópicos do programa da unidade curricular, o presente texto exemplifica o procedimento metodológico com a análise e o planeamento estratégicos. No final do artigo, inserimos também o programa da unidade curricular, tal como ele ficou estabelecido no final do processo de ensino-aprendizagem.

3. Desenvolvimento do programa e das situações pedagógicas

O professor havia conceptualizado o programa da unidade curricular em três eixos principais:

1. A Administração Estratégica e as organizações sociais
2. O processo da Administração Estratégica
3. Processos de liderança e de administração.

No entanto, os conteúdos específicos destas grandes áreas eram muito abertos para que as vivências e interesses dos mestrandos pudessem emergir e para se cobrir uma gama de conteúdos necessários a uma formação completa na área da estratégia e da liderança.

Dada a extensão do programa, exemplifica-se o processo pedagógico com o exemplo da gestão estratégica.

Os temas da emergência, conceito e processo da administração estratégica foram construídos a partir do problema «Como conseguir mais cursos CEF e mais cursos profissionais e torná-los mais atractivos e interessantes para os adolescentes e jovens, independentemente da sua situação face ao sucesso escolar», levantado por um mestrando, membro da Direcção de uma escola da região.

Exemplificou-se o processo da administração estratégica com três momentos fundamentais: 1) a análise SWOT[2], 2) a decisão sobre os objectivos de longo, médio e curto prazos e 3) o planeamento.

A concretização destes momentos seguiu um processo de diálogo indutivo que começou pela análise SWOT da unidade organizacional no que à questão respeita. Concretamente, solicitou-se a busca de resposta para as seguintes sub-questões:

1. de que profissões mais precisa o tecido económico local e que profissões são mais atractivas face às expectativas da população local?;
2. face a essas profissões, que recursos humanos, materiais e pedagógicos e ainda de estágio profissional pode dispor a unidade organizacional para ministrar cursos de qualidade?;
3. que parcerias pode a unidade organizacional estabelecer com outras instituições ou com pessoas individuais para aumentar o seu potencial?
4. para que horizonte temporal deve a unidade organizacional posicionar-se?;
5. Que dividendos pode a unidade organizacional retirar de uma eventual oferta de formação face aos recursos, energias, informação e potencial humano que vai investir?
6. Até que ponto, face a um curto horizonte de rentabilidade, deve a unidade organizacional comprometer muito potencial humano, muita informação, muita energia e muitos recursos, se houver uma razoável probabilidade de que a procura social só ocorra em três anos consecutivos ou cinco interpolados?

Resolvidas ou organizadas as informações para responder a estas questões, ofereceu-se aos mestrandos a consulta dos diagramas da análise estratégica, oferecidos por Certo e Peter (1993) e por Serra, Ferreira e Torres (2008). Utilizou-se mesmo a analogia com a análise do modelo EFQM e do Modelo da Avaliação Externa das Escolas Portuguesas do Ensino Não-Superior pela Inspecção Geral de Educação. E recomendou-se aos mestrandos a consulta de duas outras obras pertinentes para este efeito: Inteligência

2 - SWOT significa Strengths, Weakness, Oportunities and Threats. Em Português, Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças . O conceito dever-se-á a Kenneth R. ANDREWS, 1980, "The concept of corporate strategy" 2nd ed. 1980. Harvard: Harvard Business School library. Segundo http://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lise_SWOT, acedido em 30/07/2011, «Não há registros precisos sobre a origem desse tipo de análise, segundo PÚBLIO (2008) a análise SWOT foi criada por dois professores da Harvard Business School: Kenneth Andrews e Roland Christensen. Por outro lado, TARAPANOFF (2001:209) indica que a idéia da análise SWOT já era utilizada há mais de três mil anos quando cita em uma epígrafe um conselho de Sun Tzu: "Concentre-se nos pontos fortes, reconheça as fraquezas, agarre as oportunidades e proteja-se contra as ameaças " (SUN TZU, 500 a.C.) Apesar de bastante divulgada e citada por autores, é difícil encontrar uma literatura que aborde diretamente esse tema.». Enquanto técnica de análise, ela dever-se-á a Albert Humphrey, que liderou um projeto de pesquisa na Universidade de Stanford nas décadas de 1960 e 1970, usando dados da revista Fortune das 500 maiores corporações (cf. Idem: ibidem)

Organizacional e Competitiva, Brasília, Editora UNB, 2001, coordenada por R. Tarapanoff, e Como Planejar e Executar uma Campanha de Propaganda, de Marcelo A. Públio, 2008, S. Paulo, Atlas, S. A. .

Cumprida esta primeira fase no plano da conceptualização e da contextualização teóricas do modelo da administração estratégica, convidaram-se os mestrandos a formular potenciais objectivos, pelo menos de longo e de curto prazos, para introduzir uma outra componente da administração estratégica, o planeamento.

Notou-se aqui o primeiro efeito do modelo pedagógico utilizado: um maior interesse por parte dos mestrandos envolvidos na direcção das escolas/agrupamentos. Questionados os outros mestrandos sobre as razões do seu menor envolvimento, responderam, diplomaticamente, que aquela matéria era muito árida e que não tinham «bases». Aliás, «que não tinham «bases» para a unidade curricular, o que levantou o problema do primeiro impacto e das expectativas positivas e negativas que ele provoca.

Questionados sobre se queriam experimentar com outro tópico, mais directamente relacionado com a sua actividade, nas escolas, responderam querer algo relacionado com os curricula. Retorquimos de imediato: «OK., «Com que bases e como se constroem os programas de um determinado ano de escolaridade ou de um determinado ciclo de escolaridade» para manter pré-adolescentes e adolescentes motivados e envolvidos nas actividades escolares?».

A questão assim colocada não fugia ao paradigma e aos pressupostos da análise estratégica. E, quando se dirige um programa para a construção de competências, não são relevantes os exemplos mas sim os processos e o isomorfismo operatório.

Convidados estes mestrandos a trabalhar sobre este último problema, prosseguimos com o primeiro problema focado: formular objectivos de longo e de médio prazos para cursos de formação profissional motivantes para os alunos, no combate ao abandono escolar e relevantes, tanto para alunos como para a comunidade, nos planos da empregabilidade e do desenvolvimento económico local. Concluiu-se então por:

organizar e ministrar um curso voltado para a informática e gestão das tecnologias da informação e da comunicação, por um prazo inicial de três anos, com avaliação anual da procura social e dos efeitos na procura económica;

organizar e ministrar um curso voltado para a marcenaria e gestão de madeiras, para aproveitar as potencialidades locais, por um prazo inicial de três anos, com avaliação anual da procura social e dos efeitos na procura económica;

Estabelecidos estes objectivos estratégicos de longo prazo, haveria que organizar alguns exemplos de objectivos de médio prazo, neste caso, de um ou dois anos, no máximo. Surgiram então:

- publicitar os cursos;
- motivar alunos, pais e «comunidade« para a procura e envolvimento nos cursos;
- organizar os cursos no prazo de meio ano.

Estabelecidos estes objectivos de médio prazo, haveria que estabelecer o plano de trabalho, com objectivos operacionais, formulados para um determinado tempo, com recursos apropriados e com equipas alocadas à responsabilidade do seu cumprimento.

Da análise estratégica tinha-se passado já à preparação da tarefa. Porém estávamos só ainda na tarefa do planeamento. Foi então que foi necessária literatura sobre este tópico. Foram sugeridas leituras de três capítulos de três obras distintas: Gestão das Organizações, de Sebastião Teixeira (1999), Gestão das Organizações, de Firmino (2002), Gestão Estratégica, de Serra, Ferreira e Torres (2008) e Psicossociologia das Organizações, de Ferreira, Neves, Abreu e Caetano, 1998

4. Avaliação do procedimento metodológico

Na ficha de avaliação da unidade curricular, 70% dos 30 mestrandos escreveram que se não tivesse sido seguida esta metodologia de trabalho, a unidade curricular teria sido uma «seca» de teorias e «empinanço» mnemónico.

Esta resposta é congruente com a afirmação de que não tinham preparação prévia suficiente para a abordagem das temáticas da unidade curricular.

No entanto, também pode ler-se nas considerações de 18 mestrandos que se perdeu o espírito e o ritmo do grupo porque «cada um, a maior parte das vezes, cada grupo, tratava dos seus temas e problemas, perdendo-se a identidade e o ritmo da turma.

Com efeito, ao diferenciar-se o ensino e a aprendizagem, promove-se menos o colectivo do grupo-turma, enquanto conjunto de interacções mais díspares e, potencialmente, mais abrangentes e confrontadoras da individualidade. O professor terá assim de gerir os tempos, de modo a conciliar as actividades do grupo-turma e as actividades do micro-grupo.

Como resultados deste modelo de acção, ao qual os mestrandos aderiram e com o qual se comprometeram, na sua maioria, sobressaem os seguintes: 1) os mestrandos envolveram-se mais na dinâmica da selecção/organização de problemas; 2) os mestrandos empenharam-se mais na busca de soluções teóricas e empíricas para os problemas seleccionados; 3) os mestrandos acompanharam mais o dia-a-dia da unidade curricular; 4) os mestrandos mobilizaram mais e melhor linguagens específicas do domínio científico; 5) em contrapartida, avançou-se menos depressa na leccionação e, por isso, foram leccionados menos conteúdos; e, 6) o envolvimento dos mestrandos foi menos solidário para com o grupo-turma, no seu todo, vinculado aos compromissos individuais e de grupo.

Referências

ALTET, Marguerite (1999). As Pedagogias da Aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget. Original, Paris, PUF

ANDREWS, Kenneth R. (1980). The concept of corporate strategy 2nd ed. 1980. Harvard: Harvard Business School library

AUSUBEL, D. P.; J. D. NOVAK; e H. HANNESIAN, H. (l980): Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 2ª ed

BOUTINET, Jen-Pierre. Vida adulta em formação permanente: da noção ao conceito. Em CARRÉ,

Philippe e Pierre GASPAR (2001). Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação. Lisboa: Institto Piaget. Original, 1999, Paris, Dunod. Pp. 185-206)

CERTO, Samuel C. e J. Paul PETER (1993). Administração Estratégica: Planejamento e Implantação da Estratégia. S. Paulo: Makron Books do Brasil, Ldª e McGraw-Hill. Ldª

DAVIES, Robert; Lawrence ALEXANDER; Stephen YELLON (1979: Sistemas de Aprendizagem. S. Paulo: McGraw-Hill Editora. Tradução brasileira da edição do ingles Americano por Michigan State University

FERRANDEZ ARENAZ, Adalberto; Joaquín GAIRÍN SALLÁN e José TEJADA FERNANDEZ (1990). El Proceso de Aprendizage en el Adulto. Madrid: Editorial Diagrama

FERREIRA, Henrique da Costa (2011). Programa da Unidade Curricular de Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares para o Mestrado em Ciências vda Educação – Administração Educacional (1ª Edição, 2010-2011). Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico. Disponível em ipb.virtual, Guia-ects

FERREIRA, J. M. Carvalho; Neves, José; Abreu, Paulo Nunes e Caetano, António (1998). Psicossociologia das Organizações, Lisboa, McGraw-Hill

FIRMINO, Manuel Brazinha (2002). Gestão das Organizações. Lisboa: Escolar Editora

ONTORIA, J.; A. BALLESTEROS; C. CUEVAS; L. GIRALDO; J. P. GÓMEZ; I. MARTÍN; A. MOILINA; A. RODRÍGUEZ; U. VÉLEZ (1994). Mapas Conceptuais: Uma Técnica para Aprender. Porto: Edições ASA. Original, Narcea Ediciones, Madrid, 1992

PÚBLIO, Marcelo A. (2008). Como Planejar e Executar uma Campanha de Propaganda. São Paulo: Atlas, 2008.

SERRA, Fernando Ribeiro; Manuel Portugal FERREIRA; Maria Cândida TORRES; Alexandre Pavan TORRES. Gestão estratégica: conceitos e práticas. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

TARAPANOFF, K. (org). Inteligência Organizacional e Competitiva. Brasília: Editora UNB, 2001

USHER, R. e I. BRYANT (1992). La Educación de Adultos como Teoria, Práctica e Investigación – El Triángulo Cautivo: Madrid: Morata Ediciones. Original, 1989, Londres, Routledge and Keegan Paul

WIKIPÉDIA.ORG (Janeiro de 2011). Análise SWOT: http://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lise_SWOT . Acedido em 18 de Junho de 2011.

ANEXO 1

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional
1ª Edição: Fevereiro de 2010 a Fevereiro de 2011

Programa da UC **Estratégia e liderança nas organizações escolares**

Natureza e carga curricular: Anual, 189 HT [72 HCD (54 TP; 18 OT)]

Decurso do ensino e da avaliação da aprendizagem: 12/3/2010 a 25/2/2011 – 40 semanas

ECTS: 7

Professores: Henrique Ferreira, Maria João Carvalho, Maria de Lurdes Machado

Programa da unidade curricular

1. Nota introdutória

O primeiro esquema conceptual orientador para esta unidade curricular é a articulação entre a estratégia organizacional e a liderança para:

- a organização e prestação de serviços educativos de qualidade pela Escola.
- a satisfação dos clientes do Sistema Educativo e da Escola (comunidades local, regional e nacional);
- a satisfação e motivação dos profissionais que trabalham no Sistema Educativo e na Escola;
- a satisfação e motivação dos utilizadores do Sistema Educativo e da Escola (alunos e pais/ encarregados de educação);
- a dinâmica e transformação do quotidiano dos elementos da organização escolar no sentido da realização eficiente e eficaz da missão, da visão e dos objectivos do Sistema Educativo e da Escola;

O segundo esquema conceptual orientador para esta unidade curricular é a articulação entre a perspectiva do desenvolvimento organizacional da Escola, ao longo do ano lectivo e as dinâmicas e estilos de liderança que lhe vão sendo imprimidos.

Para realizar estes dois esquemas conceptuais, analisar-se-ão as diversas perspectivas teóricas sobre a estratégia organizacional e cruzar-se-ão com as diferentes etapas do desenvolvimento organizacional da Escola e do ano escolar.

Para este efeito, estudar-se-á o processo de desenvolvimento organizacional da Escola nas suas diferentes fases e nos elementos constituintes de cada fase.

1.1.1. os deveres das crianças/indivíduos/cidadãos como princípio de responsabilização funcional, organizacional, social e política.
1.1.2. clima, ambiente e cultura organizacionais: as organizações como sistemas relacionais, de crenças e de valores;

2. Competências

No final do processo de ensino-aprendizagem, os mestrandos devem:

2.1. conhecer os pressupostos teóricos e os processos da administração estratégica;
2.2. relacionar a administração estratégica e o desenvolvimento organizacional nas diferentes fases deste;
2.3. fundamentar os diferentes processos com base nos respectivos suportes teóricos, comparados com e distinguidos dos restantes pressupostos teóricos;
2.4. identificar os possíveis funções e estilos de liderança necessários a cada modelo de desenvolvimento organizacional;
2.5. aplicar ao desenvolvimento organizacional da Escola e do ano escolar os pressupostos da administração estratégica e do desenvolvimento organizacional;

2.6. estabelecer pressupostos teóricos e modelos organizacionais para cada um dos elementos maiores do desenvolvimento organizacional na Escola e no ano escolar.

1. Conteúdos

1.1. A Administração Estratégica e as organizações sociais:

1.1.1. administração estratégica: contextualização da sua emergência, conceito e processo;
1.1.2. administração estratégica e a evolução das teorias organizacionais, desde a administração científica até às teorias do caos.
1.1.3. o contrato entre direitos e deveres como constituinte da «cidadania» organizacional; o projecto de sociedade como referencial e o serviço à comunidade como critério; os direitos das crianças/indivíduos/cidadãos como fronteira reservada;
1.1.4. o estatuto organizacional: centralização, delegação, desconcentração funcional e descentralização; autonomia e suas formas;
1.1.5. o mandato democrático-burocrático como fonte de legitimidade técnica e social;

1.2. O processo da Administração Estratégica

1.2.1. O desenvolvimento organizacional e as suas fases. Interacção e implicação mútua entre estas.
1.2.2. a análise ou avaliação de situação. A análise SWOT;
1.2.3. o planeamento: missão, visão, objectivos, estratégia. Tipos de planeamento: linear-sequencial; circular, em espiral, projectos, produtos, funções, actividades. Método PERT-CPM;
1.2.4. a organização: a estruturação dos dispositivos físicos, tecnológicos e operacionais, a estruturação dos recursos humanos, do tempo, dos processos; a cronoprogramação; a preparação do sistema de acompanhamento, monitorização e informação; a preparação do sistema de avaliações e respectiva informação;
1.2.5. a direcção: conceito e modelos; a direcção como supervisão (avaliação formativa, retroacção, avaliação, acompanhamento e orientação); estilos de direcção e seus efeitos; a motivação; o modelo de avaliação profissional de gestão das carreiras; a auto-avaliação e a avaliação interna como elementos da liderança e da direcção;
1.2.6. o controlo: classificação em relação aos objectos e aos fins institucionais; controlo interno e externo. fases do processo de controlo; controlo e qualidade; controlo e auditoria; controlo e atribuição de juízos de valor; controlo e hetero-avaliação ou avaliação externa.

1.3. Processos administrativos e de liderança

1.3.1. A decisão: processo e modelos. Decisão racional, racionalidade limitada e decisão inconsciente *(«garbage can»);*
1.3.2. a gestão dos recursos humanos: autoridade ou poder e liderança?
1.3.3. a formação contínua; modelos e implicações;
1.3.4. a gestão das dimensões subjectivas e afectivas (masculino/feminino, poder, prestígio, estatuto social);
1.3.5. a gestão do tempo e do espaço; modelos e implicações;
1.3.6. a liderança: a arte de dirigir, de se fazer amar e de motivar para fazer e mudar;
1.3.7. a mudança;
1.3.8. conflitos e negociação
1.3.9. a participação como valor e como processo de construção das decisões, da acção, da orientação e da avaliação.

2. Estratégias de ensino-aprendizagem

Conforme a natureza das matérias/processo a desenvolver, recorrer-se-á:
- ao método sintético-organizador ausubeleano;
- à análise e problematização de casos e situações
- à apresentação de comunicações ao grupo-turma.
- à elaboração de sínteses individuais e grupais sobre estruturas textuais ou de problematização das experiências profissionais;
- à exploração de textos em grupo médio ou em grupo-turma;

3. Avaliação dos mestrandos

3.1. Avaliação contínua

3.1.1. Realização de um trabalho individual de enquadramento teórico de um tema/problema/situação e exploração das suas possibilidades e modelos de organização na escola (70%);

3.1.2. Realização individual de uma síntese crítica da leitura de um capítulo de uma obra (30%);

3.2. Avaliação de exame e em época especial

3.2.1. Realização ou melhoria de um ou do trabalho individual de enquadramento teórico de um tema/problema/situação e exploração das suas possibilidades e modelos de organização na escola; em alternativa, o aluno, nesta situação, poderá optar por um exame escrito.

[304]

PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA: "O CAMINHO QUE SE FAZ AO ANDAR"

Ana Reis [1] e Pedro Cardoso [2]

[1] Psicóloga

[2] Sociólogo

[Resumo] Neste artigo, apresenta-se um programa de promoção de uma cultura de mediação na escola, considerado uma boa prática em termos de prevenção primária da violência. A complexidade emergente da sociedade contemporânea exige o desenvolvimento de projectos na escola, espaço-tempo privilegiado para a promoção de mudanças efectivas e a longo prazo, que aliem o conhecimento teórico e a investigação empírica ao empreendedorismo na intervenção. Esta actuação, focalizada em idades cada vez mais precoces, faz mais sentido se tiver características sistémicas e se procurar lidar de forma criativa e construtiva com os conflitos. Num primeiro momento, sintetizam-se os fundamentos teóricos subjacentes à intervenção, apresentando-se, em seguida, os principais resultados alcançados.

[Palavras-chave] cultura de mediação na escola, prevenção primária, competências sociais, inovação em educação.

1. Fundamentos Teóricos

1.1 Conflito(s) e violência(s): o contexto escolar

A sociedade contemporânea caracteriza-se por uma complexidade crescente, o que leva, inevitavelmente, ao surgimento de conflitos. O conflito em si, não obstante a conotação tradicionalmente negativa, não é nem positivo nem negativo, consiste numa divergência de opiniões. E é o modo como se lida com essa divergência que torna o conflito construtivo ou destrutivo. Uma abordagem construtiva dos conflitos permite que sejam encarados como instrumentos catalisadores do diálogo. Por outro lado, uma abordagem não construtiva leva, muitas vezes, ao recurso à violência.

As escolas, enquanto "micro-sociedades", espelham muitos dos conflitos e tensões que têm lugar noutros contextos. A violência escolar é uma realidade que, longe de ser nova, tem vindo, nos últimos anos, a chamar sobre si as atenções, devido à exposição mediática de alguns casos. Trata-se de um fenómeno que abrange vários tipos de manifestação, desde a violência entre os vários elementos da comunidade escolar até ao vandalismo. No que se refere mais especificamente à violência entre alunos/as, tem sido estudado o fenómeno de *bullying,* definido como o comportamento de um/a ou mais alunos/as, mais forte/s ou poderosos/as, sobre um/a ou mais alunos/as, mais fraco/as, repetidamente, ao longo do tempo e de forma intencional (Olweus, 2010). Existem vários tipos de *bullying*, incluindo grande diversidade de comportamentos, como bater, ameaçar, chamar nomes, chantagear, humilhar, inventar histórias, colocar de parte, tirar o lanche ou dinheiro. As consequências da vitimização/agressão são visíveis a médio e longo prazo (Egan & Perry, 1998, citado por Martins, 2005;Olweus, 1997, citado por Martins, 2005).

1.2 Prevenção primária em contexto escolar

A prevenção da violência em espaço escolar assume-se, assim, como tarefa fundamental, mas também como um grande desafio. Algumas destas tensões encontram resolução em métodos tradicionais de disciplina, fixados pelos regulamentos internos de cada escola (Caetano & Freire, 2004). Contudo, isso não se tem mostrado suficiente, nem eficiente.

Por definição, prevenir significa "fazer antes", ou seja, agir de modo a que seja possível mudar o rumo das coisas. A prevenção pode ser feita a três níveis diferentes: primário, secundário e terciário. Apesar dos resultados de uma intervenção ao nível da prevenção primária não serem tão visíveis a curto prazo, serão mais efectivos a médio e longo prazo, contribuindo para uma mudança de atitudes. Prevenir primariamente é fundamental quando pensamos em diminuir a violência no espaço escolar, mas também a violência na família e na sociedade.

A prevenção a este nível passa por ensinar a lidar com situações conflituosas de forma pacífica, mais

criativa e construtiva, encarando-as não como um problema, mas como uma oportunidade para crescer. Investigações levadas a cabo no Canadá mostram que o sucesso social, escolar e comportamental das crianças na escola é um bom indicador da sua adaptação e produtividade na vida adulta (Centre National de Prévention du Crime, 2001, citado por Resolve Alberta, s.d.).

Todas as entidades competentes em matéria de protecção de crianças e jovens têm obrigações ao nível da prevenção primária. As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), na sua modalidade alargada têm como objectivo, entre outros aspectos, o planeamento de acções de prevenção primária (Lei 147/99 de 1 de Setembro, art.º 18º). Também as escolas, que ocupam o primeiro nível da pirâmide, têm responsabilidades nesta matéria, prevenindo primariamente. Se analisarmos alguns documentos significativos em matéria de infância e juventude e em matéria de educação, constatamos que são muitas as referências à importância de se promover uma cultura de paz e tolerância. A Convenção sobre os Direitos da Criança (Resolução da Assembleia da República nº20/90, de 12 de Setembro), no seu artigo 29.º, refere que a educação da criança deve destinar-se a "*promover o desenvolvimento da personalidade da criança (...), inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais (...), preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade (...)*". Por outro lado, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 2º, "*o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...). A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva*".

De acordo com o documento enviado em Abril de 2009 à Assembleia da República pela Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco, muitas das situações de violência registadas, resultam de carências ao nível das competências para resolver conflitos, tolerar a frustração e resistir à pressão do grupo de pares (CNPCJPR, 2009). Uma promoção eficaz dessas competências potencia a diminuição da violência, o que tem impacto em todas as áreas da sociedade.

1.3 Promoção de uma cultura de mediação na escola

As escolas necessitam cada vez mais de estruturas de mediação que promovam o diálogo e a compreensão entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa. Ao contribuir para o desenvolvimento da personalidade e para a promoção da cidadania, as escolas têm um papel fundamental na formação dos/as adultos/as de amanhã, com participação activa na família e na sociedade.

A mediação constitui, assim, um meio para promover a coesão e o (re)estabelecimento de laços sociais, na medida em que partilha uma visão contra-hegemónica da realidade, capaz de valorizar o diálogo e a participação dos intervenientes (Almeida, 2001; Bonafé-Schmitt, 2009). Tendo a imparcialidade, a confidencialidade e a voluntariedade como princípios (Almeida, 2001; Oliveira & Galego, 2005), a mediação assume-se como uma modalidade de resolução positiva dos conflitos, capaz de transformar os sujeitos em co-construtores dos seus próprios projectos de vida (Schnitman, 1999).

Alguns/as autores/as defendem que a mediação é tão antiga quanto a vida em sociedade. Contudo, é a partir das décadas de sessenta e setenta do século XX, inicialmente nos EUA e posteriormente na Europa, que a mediação tem a sua hegemonia. Em Portugal, a mediação dá os primeiros passos apenas nos anos noventa (Almeida, 2001; Torremorell, 2008).

Apesar de se encontrar em permanente discussão aquilo que se designa por mediação, é consensual que se trata de um processo, em que um elemento externo ao conflito potencia o diálogo entre as partes. As aplicações da mediação são diversas, podendo estender-se a várias áreas: mediação social, escolar, cultural, ambiental, civil, comercial, comunitária, familiar, laboral, penal, entre outras.

A mediação escolar prevê a promoção de um ambiente capaz de criar alternativas de gestão de conflitos, aproveitando a experiência dos/as jovens na escola e noutros contextos sociais (Bonafé-Schmitt, 2000). Em Portugal, a introdução da mediação formal nas escolas tem sido um processo lento, o que se deve, em parte, à postura conservadora de alguns elementos das próprias escolas (Caetano & Freire, 2004). A promoção de uma cultura de mediação na escola pode ser um importante aliado neste processo, uma vez que prevê a criação de um ambiente capaz de criar alternativas de gestão de conflitos, em que se valorizam o diálogo e a escuta activa e se estimula a aceitação e o respeito pelas características individuais.

Em vez de colocar toda a pressão num/a único/a aluno/a mediador/a, a existência de uma cultura de mediação permite uma intervenção de carácter holístico, em que se transformam os problemas em momentos de aprendizagem e, consequentemente, se desenvolvem competências em todos os elementos da comunidade escolar, promovendo uma corrente de educação para a paz e para os direitos humanos.

1.4 Programas de prevenção eficazes

A prevenção primária da violência encontra, na promoção de competências sociais no espaço escolar, um meio privilegiado para se desenvolver. Quando as crianças são bem sucedidas na negociação, mediação ou tomada de decisão consensual na escola, têm uma maior probabilidade de usar esses processos de resolução construtiva de conflitos em todas as áreas da sua vida (Crawford & Bodine, 1996).

Uma revisão de literatura nesta área mostra resultados muito significativos em termos da eficácia de alguns programas de prevenção. Um estudo exaustivo (Hahn et *al.*, 2007, citado por Ribeiro, 2008), que contemplou a análise de 53 programas, mostrou que os programas de prevenção primária se revelaram eficazes para todos os níveis de escolaridade e grupos-alvo. O mesmo estudo mostrou ainda que todos os programas foram

implementados em contexto de sala de aula e que a promoção de competências foi a metodologia mais utilizada.

Ao mesmo tempo, Durlak e Wells (1997, citado por Ribeiro, 2008) fizeram uma revisão meta-analítica de 177 programas de prevenção primária e concluíram que a maioria dos programas tinham o duplo benefício de reduzir os problemas e aumentar significativamente as competências sociais.

Por sua vez, Nation *et al.* (2003) identificaram nove características que surgem sistematicamente associadas a programas de prevenção eficazes: programas abrangentes/universais; com recurso a metodologias de intervenção diversas; por períodos suficientes; teoricamente fundamentados; com promoção de relações positivas entre os/as participantes; *timing* adequado; adequados aos grupos-alvo (relevantes em termos socioculturais); com avaliação dos resultados; e implementados por equipas técnicas formadas para o efeito. A identificação destas características é muito importante na criação e implementação de programas de prevenção que sejam eficazes e constituiu ponto de partida para a definição dos princípios orientadores para a criação do programa que a seguir se apresenta.

1.5 Princípios orientadores da intervenção

O programa que se irá discutir em seguida foi criado e implementado com base num conjunto de princípios orientadores: início precoce; ênfase na continuidade; envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa; adequação aos contextos e grupos-alvo.

1.5.1 Início precoce

No que se refere ao início precoce, a investigação sugere a existência de relações significativas entre a promoção de competências sociais na infância e o sucesso pessoal e social posterior. Na idade pré-escolar, as crianças deparam-se com tarefas fundamentais para o seu desenvolvimento social: a interacção com os pares e a gestão emocional. As crianças que percebem melhor as emoções, desenvolvem relações mais positivas com os pares. Aquelas que conseguem expressar as suas emoções e falar sobre elas, terão mais facilidade em posteriormente negociar e mediar disputas (Denham, 1998, citado por Vale, 2009). Desta forma, a intervenção com crianças em idade pré- escolar é importante enquanto estratégia de intervenção precoce e prevenção primária, com impacto no comportamento futuro.

A investigação nesta área aponta para a ideia de que a carência ao nível das competências sociais tem efeitos na vida futura. Crianças pouco assertivas tendem a manter essa postura quando adultas e crianças pouco populares têm maior probabilidade de desenvolver algum tipo de problema de saúde mental na vida adulta (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin 1997, citado por Vale, 2009).

Os resultados de um recente estudo longitudinal (Moffitt et al., 2010) mostram que crianças com uma maior capacidade de auto-controlo tendem a, posteriormente, ter menos problemas relacionados com abuso de substâncias, problemas com a lei e problemas de saúde.

1.5.2. Ênfase na continuidade

A aposta numa intervenção continuada no tempo tem subjacente a ideia de que é possível trabalhar as mesmas competências, de formas diferentes, indo ao encontro do nível de desenvolvimento do público-alvo. À medida que avançam na escolaridade, as crianças e os/as jovens aprofundam os temas, o que permite a consolidação, mas também o desenvolvimento das competências adquiridas anteriormente.

1.5.3 Envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa

De acordo com a literatura (Burrell, Zirbel & Allen, 2003, Jones, 2004, citado por Morgado & Oliveira, 2009), a mediação escolar tem levado à melhoria do ambiente escolar, contribuindo para uma promoção efectiva de competências ao nível da resolução de conflitos. Para além disso, quando a mediação inclui os restantes elementos da comunidade educativa, os benefícios são muito maiores (Jones & Kmitta, 2000, citado por Morgado & Oliveira, 2009).

1.5.4 Adequação ao(s) contexto(s) e ao grupo-alvo

Uma intervenção dirigida a todos/as os/as elementos da comunidade educativa, exige que se tenham em consideração as características dos/as destinatários/as e o(s) contexto(s) de intervenção, de modo a adequar metodologias e materiais e a promover a participação e o envolvimento.

A implementação dos programas pode ocorrer em contexto de sala de aula ou no recreio. A sala de aula permite uma monitorização efectiva e o recurso a metodologias como o *role-play*, ou dramatização, que consiste numa técnica em que se pede à pessoa que, imaginando-se a si própria ou no papel de outra pessoa, se comporte da forma que considerar mais adequada à situação. Este tipo de estratégia tem muitas vantagens em termos do conhecimento que cada um/a passa a ter de si próprio/a e das suas capacidades para reagir numa situação real.

No que se refere ao recreio, é o espaço/tempo onde ocorrem os principais momentos de socialização na escola e o maior número de situações de conflito entre alunos/as (Olweus, 1993; Pereira, 1997, citado por Marques, 2001). Estas experiências, tão importantes como as que ocorrem dentro da sala de aula, são essenciais no desenvolvimento social (Blatchford & Sharp, 1994, citado por Marques, 2001). Os recreios são contextos privilegiados para o desenvolvimento de competências que podem ser promovidas através do jogo, trabalhando-se o respeito pelas regras, a resolução de problemas e o relacionamento com os outros (Neto, 2001).

Para além do trabalho com os/as alunos/as, a investigação tem-se debruçado também sobre a intervenção dirigida a pais/mães. Alguns estudos mostram que o recurso a programas preventivos dirigidos a este grupo e implementados em contexto escolar, aumenta, nas crianças, a utilização de estratégias positivas na resolução de conflitos com os/as colegas (Gaspar, 2003). Por sua vez, os técnicos/as de acção educativa, enquanto figuras muito presentes no dia-a-dia dos alunos/as, têm um papel fundamental como promotores/as de competências e como mediadores/as, justificando a dinamização de sessões que lhes são dirigidas.

No âmbito de uma intervenção multidirigida, é fundamental também a selecção das metodologias mais adequadas ao trabalho com o público-alvo não discente. O *world café* é uma metodologia inovadora neste tipo de contextos, tendo inúmeras potencialidades enquanto

promotora do envolvimento de todos/as. Foi desenvolvida por Juanita Brown e David Isaacs e permite a discussão de "questões que interessam" por grupos numerosos, procurando-se que todos/as dêem o seu contributo. A esta metodologia está subjacente o princípio de que se podem obter soluções inovadoras a partir de conversas aparentemente informais em torno de questões pertinentes. (Schieffer, Isaacs & Gyllenpalm, 2004; "The World Café Community Foundation", s.d.).

1.6 Inovação na intervenção

A emergência de realidades sociais complexas tem levado a uma falência dos modelos tradicionais de resolução de conflitos, o que exige respostas criativas e inovadoras. No contexto do programa que a seguir se apresenta, que prevê que se convertam as situações de conflito em momentos de aprendizagem, aproximamo-nos da óptica empreendedora defendida por Peter Drucker (s.d., citado por Dees, 2001) que passa pelo aproveitamento dos problemas, convertendo-os em oportunidades. Assim, o desenvolvimento de uma cultura de mediação na escola constitui uma prática inovadora, na medida em que surge como resposta criativa à ineficácia dos modelos tradicionais de resolução de conflitos e de gestão da violência no espaço escolar.

Ao trabalhar com todos/as os/as intervenientes da comunidade educativa, num contexto aberto à mudança, consideramos estar a promover a mudança social e o *empowerment* individual e colectivo. De acordo com Lipset (2000), trata-se de uma abordagem que enfatiza uma atitude desviante de introduzir mudança, rejeitando uma forma tradicional de agir. Para além disso, estas práticas, impregnadas numa lógica de intervenção empreendedora, com o objectivo de se alcançarem mudanças sustentáveis, podem ser alvo de replicação em contextos semelhantes.

2. Métodos e Procedimentos

2.1 Caracterização do Programa

O programa foi criado e implementado no âmbito de uma das acções do eixo escolar de um projecto de intervenção social, de um concelho do interior do país, com objectivos globais relacionados com a diminuição da pobreza e da exclusão social.

No âmbito da acção de Mediação Escolar, foram desenvolvidas diversas iniciativas, ao longo de 4 anos lectivos, procurando-se uma intervenção de características sistémicas, com envolvimento de todos os elementos da comunidade escolar. O planeamento, preparação e dinamização de todas as actividades foi levado a cabo por uma equipa multidisciplinar, numa lógica de investigação-acção.

Em cada ano lectivo, foi remetida ao agrupamento uma proposta de intervenção, com indicação dos objectivos, orientados para a prevenção da violência em contexto escolar. No final de cada ano, a equipa técnica elaborou um relatório de avaliação, analisando os principais resultados, constrangimentos e aspectos positivos. Esta prática permitiu ao agrupamento ter *feedback* técnico da intervenção, ao mesmo tempo que constituiu um importante instrumento de monitorização.

A intervenção dirigida aos/às alunos/as do **pré-escolar** funcionou como experiência piloto, tendo abordado temas como o respeito pelas características individuais, o reconhecimento de emoções e as alternativas à violência na resolução de conflitos. As sessões foram planeadas e implementadas tendo em consideração as características de desenvolvimento da faixa etária, com recurso a materiais apelativos. Ao longo da dinamização das sessões, tentou-se sempre envolver as educadoras e os/as auxiliares, como forma de atribuir maior consistência aos conteúdos trabalhados e também de modo a promover a exploração posterior dos temas abordados.

No que se refere ao **1º ciclo**, em cada ano lectivo foi planeado um conjunto de sessões, trabalhando-se em cada uma delas um tema diferente. Cada sessão tinha associado um imaginário, com recurso a frases-chave e personagens com quem as crianças se pudessem identificar. Os temas passavam pelo respeito pelas características individuais, o recurso ao diálogo na resolução de conflitos e a assertividade. Nas sessões, procurou-se recorrer a estratégias de *role-play*, com situações próximas da realidade das crianças.

A intervenção com o **2º ciclo** foi planeada com o objectivo dar continuidade ao trabalho realizado com os/as alunos/as vindos do 1º ciclo. Foram trabalhados temas como a assertividade, a tolerância à frustração, o *bullying* e a mediação escolar. As sessões, muito práticas, foram pensadas tendo em conta a faixa etária, aprofundando

Tabela 1: Características da Intervenção

Tipo de Intervenção	Grupo-Alvo	Part.	Nº Sessões	Duração Sessão	Periodicidade	Anos Lectivos
Em Sala de Aula	Alunos/as Pré-Escolar	70	12	45min	Trimestral	2008/09
	Alunos/as do 1º Ciclo	158	120	90min	Mensal	De 2007/08 a 2009/10
	Alunos/as do 2º Ciclo	74	49	90min	Mensal	2008/09 e 2009/10
	Alunos/as do 3º Ciclo	73	101	90min	Mensal	2006/07 a 2009/10
Act. Exterior	Alunos/as	---	31	Variável	Mensal	De 2006/07 a 2009/10
Discussão Temática	Funcionários/as	12	6	3h	Variável	2008/09 e 2009/10
	Família e Comunidade	20	4	2h	Variável	2008/09 e 2009/10
Oficina de Mediação	Alunos/as	12	16	90min	Semanal	2008/09 e 2009/10

temas abordados anteriormente e desenvolvendo competências já trabalhadas.

Com o **3º ciclo**, procurou-se abordar questões como a relação professor/a-aluno/a, a auto-estima, a sexualidade, ou o consumo de droga e álcool.

As sessões com **pais e mães** realizaram-se em horário pós-laboral, à sexta-feira, abordando-se temas como o *bullying*, a violência escolar, o optimismo na educação e o consumo de droga nos/as jovens. Num ambiente informal, procurou-se promover a discussão e a partilha de experiências, com recurso a metodologias promotoras de uma participação activa. Em simultâneo, num espaço anexo, decorreram actividades para as crianças, dinamizadas por elementos da equipa técnica.

Com o **pessoal não docente**, foram realizadas, nos períodos de interrupção lectiva, sessões de trabalho com características muito práticas, em que se abordaram temas como a violência na escola, a relação aluno/a-escola, o optimismo na educação e a comunicação assertiva.

As **animações de recreios** decorreram nos intervalos da manhã e almoço. Em cada uma das sessões temáticas, em que se contou com a colaboração dos/as alunos/as da Associação de Estudantes, foram sugeridos jogos, promovendo-se o respeito pelas regras, a tolerância à frustração, a importância de partilhar e a resolução de conflitos sem recurso à violência.

A **oficina de mediação**, que pretendia ser um espaço de formação de mediadores/as, funcionou em moldes diferentes ao longo de dois anos lectivos consecutivos. No primeiro ano, funcionou como grupo de teatro, trabalhando-se a gestão das emoções e a comunicação. No segundo ano, dinamizaram-se algumas sessões em torno do tema "Ideias para a minha escola sem *bullying*", com a criação, pelos/as alunos/as, de uma campanha de sensibilização sobre o tema.

3. Resultados

A avaliação da intervenção foi sendo feita ao longo do tempo, com monitorização permanente e com recurso a metodologias distintas, definidas de acordo com o grupo-alvo e tipo de intervenção.

Apesar de não ter havido uma avaliação formal da intervenção com o **pré-escolar**, foi pedido às educadoras que preenchessem um questionário de satisfação, havendo um balanço muito positivo relativamente aos temas e ao modo como foram trabalhados com as crianças.

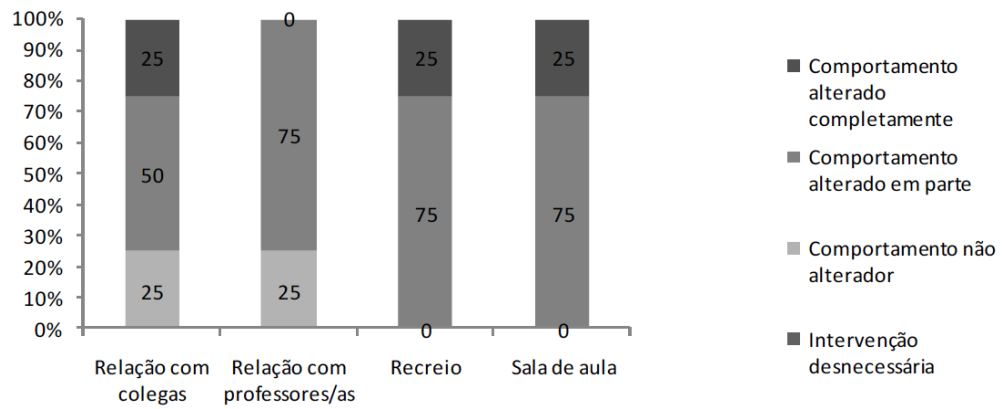
No que concerne ao **1º ciclo**, os/as professores/as avaliaram os efeitos do programa, considerando que o trabalho desenvolvido levou a que os/as alunos/as "alterassem em parte o seu comportamento".

A participação e a aquisição de competências foram avaliadas pelos/as técnicos/as, com base em registos realizados em relação a cada criança no final de cada uma das sessões. Foi possível concluir que 91% das crianças participaram de forma adequada nas sessões e que 83% adquiriu competências nas áreas trabalhadas. Devem ainda salientar-se alguns comportamentos observados tanto em contexto de sala de aula, como no recreio, que denotam a aquisição de conteúdos promotores de mudança.

Resultados semelhantes foram obtidos nos **2º e 3º ciclos**. Concluiu-se que ao longo das sessões desenvolvidas 88% dos/as alunos/as do 2º ciclo participaram activamente nas sessões e 75% adquiriu competências específicas, tendo em consideração os objectivos previamente definidos. Por sua vez, 85% dos/as alunos/as do 3º ciclo adquiriram competências básicas ao nível da gestão de conflitos e 94% participou activamente nas sessões. Os/as professores/as foram também questionados/as sobre a influência da intervenção no comportamento das turmas. No que diz respeito à relação com os/as colegas, professores/as e pessoal não docente, todos/as os/as inquiridos/as afirmaram que "o comportamento foi alterado em parte". Em relação ao comportamento no recreio e ao comportamento na sala de aula, 33% dos/as professores/as referiram que "o comportamento foi alterado em parte" e 67% considerou que "o comportamento da turma não foi alterado".

Nas sessões com **pais/mães** não foi feita uma avaliação quantitativa, recolhendo-se, contudo, no final de cada sessão, as conclusões da dinâmica *world café*, em que os/as participantes respondiam, de forma colectiva, à pergunta *"O que levo desta sessão?"*, sendo o *feedback* muito positivo.

Gráfico 1: Avaliação do impacto das sessões no comportamento, pelos/as professores/as do 1.º ciclo



De acordo com a avaliação efectuada pelo **pessoal não docente** no que diz respeito à utilidade das sessões, 7% das pessoas afirmaram que "permitiu uma reflexão sobre a temática abordada", ao passo que 42% considerou que "possibilitou a troca de experiências" e 64% que "serviu para adquirir e/ou actualizar conhecimentos sobre as temáticas abordadas".

A **animação de recreios** e a **oficina de mediação** não foram avaliadas formalmente. Contudo, foi possível observar que os/as alunos/as do 1º e 2º ciclos foram os principais beneficiários/as das sessões.

Em termos gerais, foi feito um balanço positivo por parte de professores/as, funcionários/as e órgãos de gestão da escola, que revelaram abertura à mudança e à inovação social.

4. Considerações Finais

A implementação de programas de promoção de uma cultura de mediação na escola parece ter um impacto importante ao nível da prevenção primária da violência. Na verdade, a prevenção primária é um contributo inquestionável para a mudança de atitudes e, consequentemente, para a mudança comportamental. Para isso, há que criar projectos que promovam mudanças efectivas e a longo prazo, ou seja, projectos inovadores, que aliem o conhecimento teórico e a investigação empírica ao empreendedorismo na intervenção.

Embora noutros países este tipo de estratégias de intervenção esteja sobejamente documentado e implementado, em Portugal, a literatura sobre o assunto é escassa e a existência de programas teoricamente fundamentados está ainda a dar os primeiros passos. Promover a mudança de atitudes é uma tarefa complexa, com resultados pouco visíveis a curto prazo. Assim, faz todo o sentido apostar numa intervenção em idades cada vez mais precoces, procurando educar para a paz através do desenvolvimento de competências de comunicação, tolerância e respeito pelas características individuais. Este tipo de intervenção faz mais sentido se tiver características sistémicas e se assegurar sustentabilidade, o que requer um investimento a vários níveis. Os recursos necessários, associado ao facto dos resultados só serem visíveis a médio/longo prazo, faz com que não haja, muitas vezes, um investimento neste tipo de programas e na investigação longitudinal. Um projecto desta natureza só foi possível implementar porque existiu uma rede coesa, que permitiu, numa lógica empreendedora, reconhecer e procurar novas oportunidades e agir com ousadia sem estar limitada pelos recursos disponíveis.

A promoção de uma cultura de mediação constitui, na nossa perspectiva, um grande desafio para a escola e para a comunidade. Aceitá-lo significa acreditar que o *caminho se faz caminhado*, na criação de uma sociedade mais justa, activa e participativa.

5. Referências Bibliográficas

Almeida, H. N. (2001). *Conceptions et Pratiques de la Médiation Sociale: les modèles de médiation dans le quotidien professionnel des assistants sociaux*. Coimbra: Instituto Superior Bissaya-Barreto.

Bonafé-Schmitt, J-P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Paris : ESF Éditeur. Bonafé-Schmitt, J-P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social. In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Eds.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa* (pp.15-40). Porto: Areal Editores.

Caetano, A. P. & Freire, I. (2004). Mediation in Education. A Collaborative Study Between the University and Practitioner-Researchers in the Field of Education. In *European Conference on Educational Research*, University of Crete, 22-25 September 2004. Disponível em www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003798.htm (acedido em Junho de 2010).

CNPCJR. (2009). *Prevenção primária, secundária e terciária das situações de violência na escola: A intervenção da escola no quadro sistema de protecção à infância e juventude* (documento enviado à Assembleia da República). Disponível em http://www.cnpcjr.pt/tpl_intro_destaque.asp?2637 (acedido em Setembro de 2010).

Convenção sobre os Direitos da Criança, Resolução da AR nº20/90 de 12 de Setembro. Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education: A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings.* U.S. Department of Justice and U.S. Department of Education.

Dees, J. G. (2001). *O significado do "empreendorismo social"*. Disponível em http://www4.fe.uc.pt/cec/significadoempreendedor.pdf (acedido em Abril de 2011). Gaspar, M. (2003). O trabalho com pais na prevenção do comportamento anti-social . In I. Alberto, A.C. Fonseca, C.P. Alburquerque, A.G. Ferreira, J.A. Rebelo (Eds.),

Comportamento anti-social: Escola e família. Coimbra: Centro de Psicopedagogia. Lipset, S. M. (2000). Values and entrepreneurship in the Americas. In R. Swedberg, (Ed.), *Entrepreneurship: The social science view* (pp.110-128). Oxford: Oxford University Press.

Marques, A. R. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti- sociais. In B. Pereira & A. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco: Intervir para prevenir* (pp. 183-196). Porto: Edições Asa.

Martins, M. J. (2005) Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, *4* (XXIII), 401-425.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., …& Caspi, A. (2010). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national academy of sciences*.

Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade. *EXEDRA: Revista Científica*, 1, 43-56.

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D. Morrisey-Kane, E., Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, Vol 58 (6-7), 449-456.

Neto, C. (2001) A criança e o jogo: Perspectivas de investigação. In B. Pereira & A.

Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco: Intervir para prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições Asa.

Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *Mediação sócio-cultural: Um puzzle em construção*. Lisboa: ACIME.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell Publisher, Inc. Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S.

R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Spelage (Eds), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.

Resolve Alberta (s.d.). *Programmes scolaires de prévention de la violence: Manuel de documentation*. Disponível em http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/Francais/

pdf/MANUELf.pdf (acedido em Setembro de 2010).

Ribeiro, M. C. O. (2008). *Prevenção primária da violência: Construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção em contexto escolar*. Tese de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Schieffer, A., Isaacs, D. & Gyllenpalm, B. (2004). The world café: Part one. *Transformation*, *18* (8). Disponível em http://www.collectivewisdominitiative.org/papers/WorldCafe.pdf (acedido em Outubro de 2010).

Schnitman, D. F. (1999). Novos Paradigmas na Resolução de Conflitos. In D. F. Schnitman & S. Littlejohn (Eds.), *Novos Paradigmas em Mediação* (pp. 17-27). São Paulo: Ed. Artes Médicas Sul.

The World Café Community Foundation. (s.d.). *The world café: Social innovation in action*. Disponível em http://www.largescaleinterventions.com/documents/TWC- Perspectus-2008.pdf (acedido em Outubro de 2010).

Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência sócio-emocional. *EXEDRA: Revista Científica*, 2, 129-146.

[305]

MANUAIS ESCOLARES 2º ANO – ESTUDO COMPARATIVO (ESTADO NOVO – ACTUALIDADE)

Cristina Dias e Elsa Pinto
IPG, ESECD

[Resumo] Mediante o estudo comparativo de dois manuais escolares destinados ao 2º ano de escolaridade de épocas com um hiato de pouco mais de quatro décadas (1958 e 2009), em Portugal, visámos distingui-los, através de uma grelha comparativa. Sendo notória a discrepância no tipo de organização e metodologia, bem como dos aspectos iconográficos aplicados na concepção dos dois manuais há, contudo, outros aspectos que permanecem mais constantes, se bem que adaptados à respectiva realidade - a informação transmitida e as características materiais dos manuais em estudo.

Constata-se que factores como os sociais, económicos, políticos ou ideológicos impulsionam mudanças substanciais neste tipo de materiais pedagógicos e comprova-se o incremento do digital na actualidade.

[Palavras-chave] Manuais escolares, comparação, paradigmas.

INTRODUÇÃO

Genericamente, quando falamos em manuais escolares, podemos pensar em concepções tão variadas quanto clássicas, como o mero livro em suporte de papel. Esclarecemos portanto este conceito abordado por diferentes autores. Gérard & Roegiers (1998, p. 19) definem manual escolar como "sendo um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficiência". Morgado (2004, p. 37) refere Choppin, como indicando que "o manual escolar resume quatro características diferentes e importantes e que lhe conferem uma atitude própria: é um produto de consumo, um suporte de conhecimentos escolares, um veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico". Independentemente do conceito adoptado, o manual surge como o suporte de aprendizagem mais difundido e o mais utilizado, apesar de nos encontrarmos numa época em que se assiste a um verdadeiro *boom* de suportes de ensino digitais.

Mas não podemos separar o processo evolutivo dos manuais escolar da própria história do livro. Se recuarmos no tempo, verificamos que foi a necessidade de fazer face às significativas alterações intelectuais e sociais dos finais do século XII, como o aparecimento das universidades e o surgimento da classe burguesa, que motivou a produção de livros, para a satisfação de um número crescente de leitores. (Febvre & Martin, 2000).

A interacção meio educativo, meio social e livro nunca mais deixou de se fazer ao longo dos séculos e até à actualidade. Daí que o manual escolar, enquanto livro, possa ser objecto de análise em múltiplas vertentes (Oliveira, Guimarães, & Bomény):

- na vertente pedagógica é possível verificar se o manual segue ou não os programas curriculares das disciplinas e quais os métodos sugeridos para a consecução dos objectivos;

- na vertente económica constata-se a política de apoio do Ministério da Educação à compra de manuais escolares pelas famílias de menores rendimentos e o seu impacto nos hábitos de escolarização e de leitura do país;

- na vertente político-ideológica há a considerar a própria língua oficial dos livros, que muitas vezes, rejeita os regionalismos e *formata* os alunos. O próprio conteúdo de algumas matérias encaminha o professor no sentido de ideias, técnicas e métodos conducentes a um currículo implícito e, consequentemente, menos formal e consciente.

Em épocas pontuais, pode ainda referir-se a *censura* enquanto órgão orientador das ideologias transmitidas nos manuais escolares.

Contudo, é incontornável o papel preponderante que o manual escolar tem tido enquanto elemento estruturante da prática pedagógica. Este papel é destacado por vários autores, entre os quais Tormenta (1996, p. 11)

que refere o "possível poder dos manuais escolares" na transmissão do conhecimento através de informações que só o desempenho profissional do professor pode equilibrar.

Tendo em consideração o exposto temos por objectivos reflectir sobre a função do manual escolar; contextualizar as épocas em que se integram os manuais escolares em estudo; distinguir os manuais escolares, reconhecendo os factores (sociais, económicos, políticos,…) impulsionadores das mudanças; analisar comparativamente as características materiais nos dois períodos visados (1958 e actualmente), partindo de dados como a organização, tratamento de conteúdos, informação e ilustrações, comunicação e características materiais. Em suma, pretendemos verificar se, efectivamente, os diferentes factores em estudo influenciam as características dos manuais em vigor numa determinada época, tendo em consideração que, "enquanto objecto epistémico, cultural e pedagógico, o livro escolar tem um percurso e um tempo histórico próprios, cujos significado, sentido e evolução, representação e apropriação se documentam, compreendem, explicam e narram no quadro da história cultural" (Magalhães, 2006, p. 14).

Para a apresentação deste estudo, e depois da introdução, indica-se a temática, com revisão bibliográfica. Seguidamente explica-se a metodologia utilizada, as razões desta escolha e faz-se um pequeno enquadramento histórico das conjunturas subjacentes aos dois períodos em estudo. Nesta continuidade, explora-se a análise e discussão dos resultados obtidos na sequência da comparação efectuada e, por fim, são elaboradas umas breves conclusões com projecção do futuro dos manuais escolares.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O MANUAL ESCOLAR

Das referências legais mais recentes relativas ao conceito de manual escolar, destacamos o Decreto-Lei n.º 57/87, que o define como "todo o instrumento de trabalho impresso e estruturado que se destina ao processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma progressão sistemática quanto aos objectivos e conteúdos programáticos e quanto à sua própria organização da aprendizagem." Em 1990, o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 369/90, reformula este conceito, reforçando a importância do manual como elo de ligação com os programas em vigor: "entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor." Em 2006, o Decreto-Lei n.º 47/2006, como refere Custódio (2009), reformula novamente esta concepção, especificando alguns aspectos referidos anteriormente: "recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino-aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio a trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico […]." Custódio (2009) realça, ainda, o facto de este Decreto-lei preconizar a acreditação de entidades que avaliam os manuais escolares e os certificam como utensílios pedagógicos, nomeadamente o regime de adopção e avaliação dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário. Estes diplomas remetem para a adequação científica e pedagógica dos manuais relativamente aos curricula e programas em vigor. O Ministério defende que estas medidas de análise e certificação fomentam a adequabilidade destes instrumentos, aliadas à promoção do sucesso educativo dos alunos.

É precisamente o facto de vivermos numa sociedade pluralista e democrática que permite aos professores analisarem comparativamente os manuais de várias editoras, segundo os critérios e as linhas orientadoras definidas pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Neste contexto, relativamente àquele que é de facto o principal recurso educativo do aluno, decidiu o Observatório dos Recursos Educativos (ORE), entidade que tem como objectivos assegurar a recolha, compilação, tratamento, produção e divulgação de informação, bem como promover estudos relativos aos recursos educativos utilizados em Portugal e no estrangeiro, efectuar um estudo comparativo do manual escolar, observado nas suas dimensões administrativa e técnica, científico-pedagógica e económica e social, tomando por universo um conjunto alargado de países europeus: Espanha, Dinamarca, França, Finlândia, Itália, Noruega, Suécia, Reino Unido e Portugal.

Consideradas as legislações dos países contemplados neste estudo, as principais conclusões que resultaram desta investigação são, entre outras, as seguintes: a relativa excepcionalidade da situação portuguesa no âmbito dos países considerados no que respeita à certificação dos manuais escolares, à intervenção do Estado sobre as características físicas dos manuais escolares, nomeadamente robustez, formato, peso e encadernação, e ao regime de preços convencionados dos manuais escolares em todos os ciclos de ensino não superior; a aproximação de Portugal aos países estudados no que respeita à gratuitidade dos manuais escolares; o alargamento do prazo de vigência dos manuais escolares.

A respeito daquela que tem sido a mais polémica das novas medidas adoptadas, a certificação dos manuais escolares, conclui-se neste estudo que não encontra sustentação nos diferentes quadros políticos europeus referentes a este recurso educativo. Não só a grande maioria dos países europeus não tem um sistema de certificação dos manuais escolares, como também aqueles que o tiveram, a Noruega e a Espanha, procederam entretanto à sua abolição. Portugal implementa assim esta medida num contexto de contraciclo, marcado por justificações para a sua abolição, como, tomando as palavras do editor espanhol considerado neste estudo, "a liberdade de expressão e o livre exercício da profissão docente". (Carvalho & Fadigas, 2007).

METODOLOGIA DO ESTUDO

Na sequência do exposto e tendo em consideração os objectivos a alcançar, foram escolhidos dois manuais escolares de épocas algo distanciadas e enquadrados em situações históricas distintas: o *Livro da Segunda Classe*, com edição de 1958 (6ª ed.) do Ministério da Educação Nacional; e o conjunto de materiais didácticos *Fio-de-Prumo*, constituído por três manuais: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, e ainda, por outros auxiliares: três cadernos de trabalho de Matemática (um por período lectivo), um caderno de iniciação à redacção de Língua Portuguesa e um caderno de

trabalho da mesma área – um exemplo da produção editorial contemporânea, que permite fazer um ponto da situação em relação ao recurso didáctico manual escolar. Esta colecção de materiais foi editada pela Livraria Arnado em 2009 e encontra-se ainda em utilização. Nesta sequência, este é um estudo descritivo/comparativo, incluído num plano qualitativo e não experimental que, concomitantemente, descreve duas realidades distintas e compara-as partindo do mesmo instrumento de recolha de dados.

Relativamente ao *Livro da Segunda Classe* em análise, editado pelo Ministério da Educação Nacional em 1958, emerge numa conjuntura sócio-político-económica de tendência totalitarista – o Estado Novo. À imagem dos regimes autoritários europeus, António de Oliveira Salazar dá início a uma linha ideológica anti-liberal e corporativa que impõe uma doutrina baseada em novos valores nacionalistas e de fé cristã, que deveriam ser o sustentáculo de toda a sociedade desde o mundo laboral, passando pelo ócio, pela família, pela cultura e, evidentemente, também pela educação. É exactamente neste sentido, e enquanto "estratégia política" (Silva, 2009), que se promove a edição do livro único para cada um dos quatro anos de escolaridade do ensino primário elementar, que estarão em vigor entre 1940 e 1966. O livro único tem em conside-ração, na sua elaboração, um currículo pré-estabelecido, politizado e limitado aos conhecimentos e valores passíveis de ser transmitidos à luz da educação nacionalista. Os próprios docentes eram politicamente saneados de modo a poderem ser transmissores de uma educação que formatasse os alunos para a submissão, a obediência, a limitação da criatividade e para o seguimento da trilogia da educação nacional: Deus, Pátria e Família.

Ao período do Estado Novo, onde se viveu, como referimos, uma experiência de manual escolar único, seguiu-se o 25 de Abril de 1974, com a Revolução dos Cravos, que veio institucionalizar um processo de democratização do Estado português. Sabe-se, contudo, que as mudanças no sector educativo são sempre lentas, uma vez que o seu impacto nunca pode ser imediato. De referir algumas das alterações mais marcantes, como a massificação e democratização do sistema educativo, que permitia a todos a frequência escolar não só em cursos de prosseguimento de estudos, mas também em cursos técnico-profissionais, que preparavam os alunos para um determinado sector do mercado de trabalho, bem como a implementação do ensino especial.

A partir desse momento, multiplicaram-se os manuais escolares em todas as disciplinas. A par da liberdade político-ideológica, surge também a liberdade editorial para a concepção dos manuais. O Estado cede a sua hegemonia na selecção dos manuais, transmitindo essa responsabilidade aos professores e instituições escolares, à semelhança do que já acontecia no resto da Europa. Cria organismos que tutelam as políticas pedagógicas e didácticas dos diferentes níveis de ensino e que estabelecem normativos gerais, englobando as linhas orientadoras da adopção de manuais. Esta missão vai ser atribuída à DGIDC, que enquadra todo o processo de apreciação, selecção e adopção de manuais escolares.

Os critérios de apreciação de manuais contemplam a *Organização e Método*; a *Informação* que o manual contém; a forma como a *Comunicação* é expressa e as *Características Materiais*. Em termos de O*rganização e Método,* destaca-se o foco colocado na organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno; no recurso a uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens; na possibilidade de promover percursos pedagógicos diversificados; na valorização de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de actividades de carácter prático/experimental; e, por fim, na interdisciplinaridade.

No que concerne à *Informação,* a DGIDC sublinha a adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo do respectivo ano e/ou nível de escolaridade e a promoção da educação para a cidadania não apresentar discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências. No que se refere à *Comunicação,* a DGIDC enfatiza a importância da concepção e organização gráfica, nomeadamente os caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos e subtítulos do manual, que facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem; são ainda referidas a pertinência e a adequação ao texto dos diferentes tipos e ilustrações, fotografias, desenhos, mapas gráficos e esquemas. Quanto às *Características Materiais,* coloca o enfoque na robustez física, no formato e dimensões e na hipótese de reutilização.

Partindo destes critérios gerais, elaborámos uma grelha, com adequação dos mesmos aos dois períodos históricos em estudo, que incluísse parâmetros analíticos das duas épocas e onde fosse possível resumir toda a informação recolhida na nossa análise de conteúdo.

A grelha foi elaborada tendo por base os critérios definidos para a adopção de manuais da DGIDC e os critérios sugeridos por Sanchez-Fortún (2003), com destaque para os estético-literários e os pedagógico-didácticos. A escolha deste instrumento de recolha de dados baseia-se no facto de se poder sistematizar de modo simples e directo toda a informação recolhida, permitindo também estabelecer um termo de comparação objectivo e com uma fiabilidade consistente com um estudo rigoroso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois de devidamente preenchida a grelha, incluída em apêndice (Apêndice I), com a análise efectuada aos dois manuais anteriormente referidos, podemos salientar as apreciações que se seguem.

Na categoria *Organização e Método,* ambos os manuais apresentam uma organização coerente, funcional e estruturada na perspectiva do aluno já que, tendo em consideração o enquadramento histórico de cada uma das épocas, há um cuidado metodológico evidente. A estimulação da criatividade e da autonomia faz-se no manual *Fio-de-Prumo*, mas não no de 1958, uma vez que este é directivo e autoritário, cimentado no conhecimento e atitudes do professor, bem como na ideologia do Estado Novo. A motivação para o saber é incentivada nos dois manuais, embora de modos diferentes: enquanto no manual actual, para além da apresentação dos conteúdos, há a promoção de trabalhos de pesquisa, nomeadamente através da estimulação do recurso a outras fontes de conhecimento, no manual do Estado Novo prevalece o controlo de conteúdos e a formatação ideológica das crianças, até porque o valor atribuído à escola então e actualmente

é perfeitamente dissonante. O *Fio-de--Prumo* contempla experiências de aprendizagem, nomeadamente de carácter experimental, promovendo um ensino participante e activo, numa perspectiva construtivista, com enfoque nos trabalhos individual e de grupo, auto e hetero-avaliação e resolução de problemas como estratégias de aprendizagem; o *Livro da Segunda Classe* não as propõe, aliás nem sequer aborda temas de ciências ou estudo do meio, incluindo somente Português, Doutrina Cristã e Aritmética.

Relativamente à categoria *Informação,* o *livro único* fornece uma informação controlada e mesmo intemporal, não aborda questões actuais, ao contrário do livro contemporâneo, que transmite noções correctas e adequadas à mundividência actual. É interessante verificar que ambos os manuais ajudam a elaborar um código moral de acordo com a época, no entanto, através de elementos, por vezes, completamente antagónicos, como se pode observar na tabela seguinte:

Também no que toca aos objectivos e orientações curriculares, os dois manuais estão ajustados de acordo com as determinações de cada momento histórico: o de 1958 pelo facto de ter sido editado pelo próprio Ministério da Educação Nacional; o de 2009 apresenta uma ligação estreita com os objectivos estipulados pela DGIDC.

Na sequência do quadro acima, é também possível inferir que o manual salazarista apresenta discriminações relativas ao sexo, pelos ideais de vida dos progenitores (a mãe toma conta da casa e dos filhos e o pai sustenta o lar), quanto a diferentes etnias ou religiões são simplesmente ignoradas. O livro actual não transmite quaisquer discriminações, já que as figuras do pai e da mãe são referidas de igual modo e surgem textos informativos e imagens sobre diferentes raças e etnias; a religião não chega sequer a ser abordada. A respeito da religião refere-se, por contraposição, a revisão da Constituição de 1933, em 23 de Maio de 1935, que indica "a doutrina e moral cristãs" como "tradicionais do País", enquanto a Constituição da República em vigor, com a VII revisão constitucional de 2005, prevê no número cinco do artigo 41º "a liberdade de ensino de qualquer religião praticado no âmbito da respectiva confissão".

No manual mais recente constata-se que estimula a proactividade da criança através de diferentes instrumentos como as actividades práticas/oficinais propostas, a promoção das primeiras experiências científicas e o próprio incentivo da criança em actividades quotidianas de reflexão e cidadania (por exemplo, verificar o prazo de validade dos produtos…); enquanto no manual de 1958 promove-se um saber dogmático, que deve ser inculcado e não questionado, porque transcende a própria criança, aliás segundo Oliveira (2003, p. 2) "o manual é estruturado em função dos princípios e valores determinados e controlados pelo Estado que decreta o regime do livro único".

Nesta sequência, podemos verificar que este último livro sugere ideais de vida que devem ser seguidos intemporalmente, tendo em linha de conta a tríade ideológica da Educação Nacional: Deus, Pátria e Família. O Fio-de-Prumo também sugere ideais de vida, mas dentro do âmbito da ecologia e da educação para a cidadania. É evidente a promoção de uma cultura ambiental como filosofia de vida e não apenas como um objectivo de aprendizagem.

Quanto à categoria *Iconografia,* podemos considerar que, no parâmetro relativo à correcção, à pertinência e ao adequado relacionamento dos tipos de ilustrações com o texto, ambos os livros cumprem este requisito, evidentemente de modo distinto. Enquanto no manual do Estado Novo há a representação de modelos sociais (a mãe a abraçar o filho, a filha com brincadeiras domésticas…), no manual contemporâneo as ilustrações reaproximam-se do conceito etimológico *ilustrare* "lançar luz ou brilho, ou tornar algo mais evidente e claro", no fundo, a ilustração converte-se em informação não escrita, um meio de expressão que ultrapassa o código linguístico e que se adapta ao contexto facilitando a compreensão da mensagem. Neste manual as ilustrações são muito coloridas e complementam o texto escrito, adicionando-lhe informação; no manual do Estado Novo elas são repetitivas, a predominância da cor dá-se essencialmente com a referência à ruralidade, de resto, há alguma sobrevalorização do azul.

Nesta sequência verifica-se uma forte promoção da imaginação da criança actualmente contra o que se passava anteriormente em que "a iconografia conduzia os seus destinatários a uma realidade invisível, intencionalmente apresentada pelos seus mentores" (Pires, Mesquita, & Ribeiro, 2009, p. 55) . A proliferação das ilustrações que existe hoje nos manuais é um elemento facilitador da aprendizagem e promotor da criatividade. Contudo, podemos afirmar que as ilustrações, independentemente do manual, transmitem as sensações das respectivas épocas, dando a noção do estilo de vida, dos valores, das atitudes e da própria cultura vigentes e que se pretendem veicular.

Integrado na última categoria – *Características Materiais* – temos a robustez para resistir à normal utilização,

Tabela comparativa – Categoria Informação

	Livro da Segunda Classe	**Fio de Prumo**
Representação de paradigmas	Papel social da mulher e da própria família	Interculturalidade (imagens de crianças de diferentes raças em interacção)
Ideologias	Exortação ao trabalho	Promoção de acções ecológicas
Modos de vida	Destaque da vida rural no país (o lavrador, o pastor…)	Apresentação dos modos de vida noutras regiões do mundo
Formas de interpretar o mundo	Apelo à religiosidade (Adão e Eva, Deus, a Lei de Deus…)	A criança como participante (funções sociais diversas; prazos de validade nos produtos…)

critério ao qual obedecem ambos os manuais. O mais actual pelo facto de apresentar capas semi-plastificadas; o mais antigo, porque concebido para uma grande duração, até porque visava servir todos os irmãos da família, era fabricado com capas substancialmente duras para maior resistência.

Também os formatos, as dimensões e os pesos de ambos os manuais são adequados ao nível etário dos alunos. O do Estado Novo, enquanto *livro único*, tem 139 páginas de conteúdos que mesmo não apresentando exercícios de aplicação ou consolidação cumpria os requisitos sem dificuldade. O *Fio-de--Prumo* tem aproximadamente o mesmo número de páginas, mas para cada área (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), havendo a acrescentar os restantes cinco livros de exercícios, ou seja, o peso só é adequado às crianças, uma vez que estas têm a possibilidade de transportar para a escola apenas os livros necessários em cada dia.

O texto escrito, os desenhos e a própria natureza física permitem uma interacção imediata com a criança, evidentemente que tendo em consideração cada um dos espaços históricos em que se enquadram. A simples constatação dos títulos dos manuais pode conduzir a um mais ou menos apelativo incentivo ao manuseamento dos materiais. Em consonância está também o critério relativo ao papel branco, mate, grosso e duradouro, no que toca aos dois manuais em estudo.

Finalmente, constata-se que ambas as encadernações são duradouras e bem cosidas, de modo a suportarem não só o uso diário, como também utilizações futuras, desejáveis com o *Fio-de-Prumo* e obrigatórias com o *Livro da Segunda Classe*.

Verifica-se, assim, que a categoria *Organização e Método* é aquela que estabelece maior discrepância entre os dois manuais em estudo, compreensível pelos contextos histórico, social, económico e educativo actual e em 1958, que influenciam uma maior ou menor participação e interacção com o meio das crianças visadas, tanto mais que "a estrutura, composição e opções metodológicas adoptadas nos materiais conhecerá sempre remodelações constantes" (Custódio, p. 157). Quanto à *Informação,* verificam-se menos diferenças, dado que há uma preocupação generalizada de seguir as orientações curriculares em vigor, de dar noções, transmitir ideologias e ideais de vida adequados à conjuntura historiográfica. A *Iconografia* apresenta disparidades visíveis entre manuais resultantes da modelação que se tentava fazer às crianças da época do Estado Novo. As *Características Materiais* são a categoria que mais se assemelha entre manuais; o cuidado que hoje se verifica nesta área já era perceptível em 1958.

Destaca-se, porém, actualmente, a hipótese de se complementarem os manuais com materiais de apoio ao professor e aluno, em suporte digital, que se verifica na maior parte dos casos. Aliás, progressivamente, o conceito de manual, como fonte principal de informação, esbate-se e surge em articulação com outros materiais educativos impressos, audiovisuais e informáticos. Esta afirmação é corroborada pela investigadora do Instituto de Ciências Sociais Ana Almeida, numa entrevista à agência Lusa (2009), ao defender o empenho cada vez maior, por parte das famílias portuguesas, relativamente ao sucesso escolar dos filhos, adquirindo os manuais recomendados, cuja tendência para o formato digital é cada vez maior.

CONCLUSÕES

Os manuais escolares, mais do que livros didácticos, são, sobretudo, veículos transmissores de cultura, valores e ideologias, subjacentes à formação de cidadãos. Têm vindo a sofrer uma ampla transformação ao longo do tempo. Desde o *livro único*, que permaneceu na sociedade portuguesa por três décadas consecutivas, têm-se consolidado várias metamorfoses de cariz legislativo, no sentido de adaptar os manuais às diferentes realidades e às necessidades mais ou menos prementes que se foram sentindo. Aliás, neste estudo, pudemos constatar que, independentemente da época de edição, há sempre um perpassar de ideologias, códigos morais, modos de vida e, mesmo, de paradigmas que retratam esse período, de modo estereotipado ou não, e que acabam por influenciar os destinatários dos manuais escolares. Neste sentido, o estudo destes materiais não deixa de ser um excelente elemento de análise de uma determinada época, dos seus costumes, dos ideais e dos modelos societários, bem como das repercussões que os mesmos têm nos alunos visados.

Destaca-se, ainda, a relevância crescente atribuída aos elementos iconográficos promovendo a criatividade, a imaginação, o espírito crítico e o próprio complemento do textual, que se verifica actualmente não apenas nos manuais das três áreas, mas também em todos os livros de apoio ao aluno, tornando-os mais apelativos e motivadores para uma aprendizagem empenhada, estimulante e autónoma.

Em termos de suporte, começa-se a utilizar cada vez mais o digital. No presente século e nas últimas décadas do século XX, a humanidade tem vindo a assistir progressivamente ao surgimento e desenvolvimento de novas formas de construção e partilha de conhecimentos. As novas tecnologias da informação e comunicação alteraram completamente a maneira como o ser humano acede e partilha a informação. Neste contexto, os manuais escolares tendem a afastar-se progressivamente do modelo tradicional de transmissão de conhecimentos, para se aproximar dos novos universos digitais que terão, certamente, maior preponderância no futuro. Contudo, prevê-se que a mudança de paradigma nos suportes não seja, por si só, suficiente para provocar qualquer metamorfose na sua conceptualização. Por isso, o manual escolar continuará certamente a sua dialéctica com a época e com as crianças a quem se destina, estimulando nelas uma assimilação e apropriação do conhecimento veiculado.

BIBLIOGRAFIA

Luta esquecida. (18 de Abril de 2010). Obtido em 10 de Maio de 2011, de Educação: A escola: http://lutaesquecida.wordpress.com/2010/04/18/educacao-a-escola/

Almeida, A. N. (11 de Novembro de 2009). Manual escolar do futuro deverá ser digital. (A.Lusa, Entrevistador)

Anselmo, A. (1981). *As origens da imprensa.* Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda.

Carlós, L. (s.d.). Obtido de En torno al analisis de textos escolares .

Carvalho, A. D., & Fadigas, N. (2007). *O Manual Escolar no Século XXI-Estudo comparado da realidade portuguesa.* Porto: ORE.

Custódio, P. B. (2009). Análise e produção de

materiais didácticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores. *Exedra • nº 2*, pp. 147-160.

DGIDC. (s.d.). Obtido em 2011 de Março de 23, de Avaliação e certificação de manuais escolares:http://www.dgidc.min-edu.pt/manuaisescolares/PaginasAvaliacaoeCertificacaodeManuaisEscolares.aspx

DGIDC. (s.d.). *Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Obtido em 20 de Março de 2011, de Critérios de Apreciação de Manuais : http://sitio.dgidc.min- edu.pt/manuaisescolares/paginas/criterios.aspx

Febvre, L., & Martin, H.-J. (2000). *O aparecimento do livro.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gérard, & Roegiers. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto: Porto Editora. Grinberg, S. (s.d.). *Texto y contexto de los libros escolares*. Obtido em 03 de 01 de 2011, de http//www.unq.edu.ar.

Magalhães, J. (2006). O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 5-14.

Magalhães, J. (s.d.). O manual escolar no quadro da história cultura. *Sísifo*, pp. 5-14. Mattoso, J., & (Dir.). (1994). *História de Portugal, vol.VII.* Lisboa: Circulo de Leitores. Monteiro, A. (2009). *Caderno de iniciação à redacção.* Coimbra: Livraria Arnado. Monteiro, A. (2009). *Estudo do Meio - Fio-de-Prumo.* Coimbra: Livraria Arnado.

Monteiro, A. (2009). *Língua portuguesa e caderno de trabalho - Fio-de-prumo.* Coimbra: Livraria Arnado.

Monteiro, A., & Rocha, C. (2009). *Matemática e cadernos de trabalho - Fio-de-Prumo.* Coimbra: Livraria Arnado.

Morgado, J. (2004). *Manuais Escolares- Contributo para uma análise.* Porto: Porto Editora. Nacional, M. d. (1958). *O livro da segunda classe.* Porto: Editora Figueirinhas.

Oliveira, J., Guimarães, S., & Bomény, H. (s.d.). *A política do livro didáctico.* Campinas: Unicamp.

Oliveira, M. P. (Outubro de 2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-9.

Pires, C., Mesquita, E., & Ribeiro, M. (2009). *A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo.* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Reis, A. (1994). *Portugal - 20 anos de Democracia.* Lisboa: Circulo de Leitores.

Sánchez-Fortún, J. M. (2003). *Literatura infantil:claves para la formación de la competencia literaria.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Silva, C. (2009). A comunicação como estratégia política da Ditadura e da Democracia. *VI Congresso da SOPCOM*, (pp. 3110-3121). Braga.

Tormenta, R. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

APÊNDICE I - Critérios de apreciação dos Manuais em Estudo

A. Organização e Método	Livro da 2ª Classe	Fio- de- Prumo 2º Ano
Apresenta uma organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno	Sim	Sim
Estimula a criatividade e autonomia	Não	Sim
Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento	Não	Sim
Contempla experiências de aprendizagem, nomeadamente actividades de carácter experimental	Não	Sim
B. **Informação**		
Fornece informação actualizada/ correcta e adequada	Não	Sim
Ajuda a elaborar um código moral, mediante a representação de paradigmas, ideologias, modos de vida, formas de interpretar o mundo…	Sim	Sim
Responde aos objectivos e orientações curriculares	Sim	Sim
Apresenta discriminações relativas a sexo, etnias, religiões…	Sim	Não
Estimula uma atitude proactiva da criança	Não	Sim
Sugere ideais de vida	Sim	Sim
C. **Iconografia**		
Os diferentes tipos de ilustrações são correctos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto.	Sim	Sim
As ilustrações acrescentam informação ao texto escrito	Não	Sim
As ilustrações promovem a imaginação da criança	Não	Sim
As ilustrações transmitem a sensação da época.	Sim	Sim
D. **Características Materiais**		
Apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização	Sim	Sim
O formato, as dimensões e os pesos do manual são adequados ao nível etário dos alunos	Sim	Sim
O texto escrito, os desenhos, a própria natureza física permitem uma interacção imediata com a criança.	Sim	Sim
O papel é branco mate, grosso e duradouro	Sim	Sim
A encadernação é duradoura e bem cozida	Sim	Sim

(Adaptado de DGIDC e Sánchez-Fortún)

[306]

O PAPEL DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA GOVERNAÇÃO EDUCATIVA: O CASO DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Lisete Almeida[1], Carlinda Leite[2] e Preciosa Fernandes[2]

[1] Doutoranda na FPCE-UP e membro do CIIE, Porto

[2] Professora na FPCE-UP e membro do CIIE, Porto

[Resumo] Esta comunicação enquadra-se no trabalho de doutoramento que estamos a realizar sobre a problemática da governação educacional. Com ela pretendemos contribuir para o debate sobre o "lugar dos professores do 1º ciclo do ensino básico (CEB) no sistema de governação das escolas e nas decisões curriculares", de um agrupamento de escolas, da cidade do Porto. Para esta reflexão mobilizamos opiniões de professores com cargos de administração e gestão na intenção de compreender os sentidos que atribuem ao papel dos professores do 1ºCEB na governação do referido agrupamento. Esses sentidos são interpretadas à luz de modelos teóricos de administração e organização escolar.

[Palavras-chave] governação, agrupamentos, 1º CEB

1- Introdução

A escola pública portuguesa, construída durante os últimos séculos, transformou-se numa organização social complexa e multifacetada. A sua administração tem sofrido alterações ao longo dos tempos, acompanhando o desenvolvimento de modelos teóricos de administração e organização escolar.

Na transição de século e mais vigorosamente na primeira década do século XXI, a rede escolar pública portuguesa relativa à educação básica obrigatória foi reorganizada em agrupamentos de escolas de diferentes dimensões e com diversos níveis de ensino, que incluem crianças e alunos desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Passada mais de uma década dessa reorganização faz sentido conhecer como é que os professores vivenciaram esse processo e, de modo específico, como percepciona(ra)m a participação dos professores do 1º CEB nos órgãos de gestão e nas tomadas de decisão educacional. Por detrás deste interesse estão razões de ordem académica que se prendem quer com a importância de se produzir conhecimento sobre as lógicas de governação que histórica, social e politicamente têm caracterizado este nível de ensino, quer de poder vir a perspectivar situações que levem ao reconhecimento do papel dos professores do 1º CEB na gestão educacional.

É no quadro destas intenções que realizamos uma leitura compreensiva do papel dos professores do 1º CEB na governação educativa. Tal exercício requer o recurso a teorias de administração e, também, a modelos de organização escolar, referencial que apoiará a análise reflexiva e critica dos discursos de professores com cargos de gestão, que entrevistámos.

Em termos de estrutura o texto inicia-se com uma breve abordagem sobre teorias de administração educacional e foca, de seguida, a organização escola tendo por referência o contexto português. Num terceiro ponto é dado conta da singularidade do agrupamento de escolas portuense onde foi realizado o estudo, elucidando elementos que permitem compreender os processos de governação e o lugar que neles têm tido os professores do 1º CEB. O texto termina com algumas considerações.

2- "Teorias" e "metáforas" que possibilitam compreender a administração das organizações: breve abordagem

Ao longo do séc. XX surgiram mudanças nas organizações que as impulsionaram para novos desafios e

para a renovação de estratégias para a sua administração. Tais mudanças originaram novas leituras sobre os processos administrativo-gestionários das organizações que conduziram ao aprofundamento do conhecimento sobre as teorias administrativas. Nesta abordagem, partimos do pressuposto de que uma só teoria, entendida como um instrumento fundamental para ajudar a ler a realidade, não é absolutamente ampla de modo a permitir uma compreensão abrangente dessa mesma realidade. Por isso, neste ponto, convocamos diferentes perspectivas de autores que se têm ocupado do estudo dos processos de administração das organizações, na intenção de contribuirmos para aprofundar uma dimensão do sistema organizacional que consideramos de interesse primordial.

Neste posicionamento, partilhamos das ideias de Idalberto Chiavenato, para quem a administração diz respeito à "condução racional das atividades de uma organização seja ela lucrativa ou não-lucrativa" (Chiavenato, 2003:2), através do planeamento, da estruturação, da direção e do controle das atividades. Como ele, também consideramos que a administração é "imprescindível para a existência, sobrevivência e sucesso das organizações" (ibidem). Para uma maior compreensão desta problemática convocamos outros argumentos deste autor. Idalberto Chiavenato propõe, assim, a divisão das teorias de administração em duas abordagens: a abordagem prescritiva e normativa e a explicativa e descritiva. A primeira preocupa-se em prescrever princípios normativos, em construir padrões, em prever situações para saber como a organização pode funcionar e como pode lidar com os problemas. Nesta perspectiva enquadram-se as teorias clássicas, das relações humanas, neoclássica e a da burocracia; a abordagem explicativa e descritiva preocupa-se em descrever, analisar e explicar as organizações, para que se encontrem as melhores soluções para os problemas. Desta abordagem fazem parte as teorias estruturalista, comportamental, dos sistemas e a teoria da contingência. Convocando Gareth Morgan, este propõe uma metodologia de análise a partir do uso de metáforas para uma leitura compreensiva das organizações. Para si, as organizações são "fenómenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidos de muitas maneiras diferentes" (Morgan, 1996:17). Esta visão do autor tem subjacente a crença de que todos nós possuímos ideias convencionais "construídas sobre um pequeno número de imagens tidas como certas" (ibidem) e que nos permitem compreender a vida organizacional e fazer leituras que não são mais do que "interpretações da realidade" (ibidem:16). Na linha de pensamento de Morgan, as organizações são entendidas como: máquinas, organismos, cérebros, cultura, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformações e instrumento de dominação.

Numa análise aos trabalhos de Idalberto Chiavenato e de Gareth Morgan, Formosinho considera que eles contribuíram para aprofundar o conhecimento sobre modos de administrar as organizações ao longo do séc. XX, possibilitando também uma leitura dos sistemas administrativos até aí implementados, com raízes na revolução industrial e na revolução francesa, e que deram origem ao Estado de Direito (Formosinho, 2005:14). Contudo, como sustenta Formosinho, os sistemas administrativos evoluíram separadamente, uns numa linha de descentralização e outros de centralização. Nos países que adotaram o sistema administrativo centralizado, onde se inclui Portugal, tem prevalecido uma lógica caracterizada pela presença de "dois valores burocráticos que impõem que seja alguém de topo a decidir: a uniformidade e a impessoalidade" (Formosinho, 2005:41). Daqui resulta um arquétipo marcado por "uma organização administrativa hierárquica de órgãos e serviços na qual os inferiores estão diretamente dependentes dos superiores" (Fernandes, 2005a: 55). Focando-nos na organização escola, e no sistema educativo português tem sido esta lógica que tem caracterizado os processos de administração, vinculando-os a uma estrutura hierárquica com focos de poder decisionais a nível central (ME), regional (DRE) e local (Agrupamentos). Neste texto a nossa atenção recai sobre o local, centrando-se a análise num agrupamento de escolas da cidade do Porto. Antes, porém importa apresentar alguns argumentos sobre a especificidade da organização escolar no contexto português.

3 – Para uma leitura da especificidade de um agrupamento de escolas portuense

Até meados da segunda metade do séc. XX, a escola portuguesa foi sendo configurada numa relação com as "transformações sociais e políticas da época moderna" (Fernandes, 2005b:194), privilegiando-se um modo de administração estatal, de organização hierárquica, que muitas vezes a fechou sobre si mesma, isolando-a do contexto exterior em que se inseria. A partir daí a escola foi confrontada com novos desafios e problemas, que implicaram uma maior abertura ao contexto e a valorização dos atores locais. Neste deslocar do enfoque do estado centralizador para as potencialidades do local, à escola foi conferido um novo centralismo que começa a ser estudado tendo em conta o seu carácter complexo "como organização educativa formal e aparelho administrativo indispensável à realização de uma política educativa escolar" (Lima, 1996:8).

Ao longo dos tempos a escola tem sido encarada de diferentes formas de acordo com os interesses sociopolíticos dos contextos em que se insere. Focando-se na realidade portuguesa, Leite e Fernandes (2007), argumentam que assistimos à transição de uma perspetiva de "escola fechada sobre si mesma e de uma concepção de professor que apenas interage com os seus alunos" (*ibidem*: 52), para uma outra visão que concebe a escola "como organização onde os elementos da comunidade escolar, em interacção com a comunidade educativa mais alargada, se envolvam colectivamente e de modo comprometido" (*ibidem*) para poderem educar e formar os seus alunos.

Estas mudanças nos modos de organizar e pensar a escola, podem ser tipificados em três modelos de conceber e concretizar a educação escolar, estruturados em conceções curriculares distintas, fundamentais para se perceber como são tomadas as decisões nas escolas (Leite:2002). Esses três modos de fazer escola são expressos nas figuras de *escola transmissora*, escola *tecnicista* e escola *sócio-critica*. É tendo como pano de fundo estes três modos educacionais que analisamos os processos de governação numa realidade educacional.

O contexto empírico onde se desenvolveu o estudo é um agrupamento de escolas da cidade do Porto, constituído

por uma EB2/3 e três EB1/JI. Nesta comunicação apresentamos parte da análise que está a ser efetuada, incidindo, como referimos, na visão de catorze professores com cargos nos órgãos e estruturas de governação, sobre os modos de governação deste agrupamento de escolas e, também, sobre a participação dos professores do 1º CEB nas tomadas de decisão. A análise é feita a partir de discursos dos professores entrevistados e de atas de reuniões (Anexo 1) e organizada em torno dos seguintes tópicos: *a configuração administrativo-gestionária instituída para os agrupamentos*; *modelos de escola presentes nas tomadas de decisão pedagógico- curricular*; *e o lugar dos professores do 1º CEB na governação do agrupamento.*

A configuração administrativo-gestionária instituída para os agrupamentos

Nos primeiros anos do séc. XXI, com a publicação do Despacho n.º 13313/2003, de 08.jul, são criados os agrupamentos verticais de escolas, nos quais se insere o agrupamento de escolas onde decorre o estudo a que este texto se refere. O processo da sua constituição foi impulsionado pela estrutura regional e foi desenvolvido segundo etapas e procedimentos que importa, no quadro das intenções que subjazem a esta comunicação e, de modo particular, a este ponto, relembrar. Assim, na sequência de duas reuniões com a DREN, realizadas em março (L4:ata nº41) e em abril de 2003 (L4:ata nº42), os órgãos de gestão em funcionamento na EB 2,3 e no agrupamento horizontal, entretanto criado, mobilizaram-se para formar a Comissão Executiva Instaladora que tomou posse a 24.jul.2003. No início do ano lectivo de 2003/2004 as escolas deste agrupamento vêm-se envolvidas numa nova configuração administrativo- gestionária, com repercussões no campo pedagógico--curricular, indiciadoras da necessidade de implementação de novas lógicas de comunicação entre docentes, quebrando uma compartimentação enraizada. Os/as educadores/as de infância e os/as professores/as do 1º, 2º e 3º CEB passaram a integrar a comissão executiva instaladora, o conselho pedagógico, o grupo de trabalho para o regulamento interno, a assembleia constituinte e a comissão de avaliação. Nos livros de atas da comissão executiva instaladora estão registadas estas preocupações na distribuição de funções dos seus membros, na integração dos professores do 1º CEB no conselho pedagógico e na comissão de avaliação, bem como na reunião geral de docentes que se constitui num momento de convívio e de integração (L5: ata nº 48 e ata nº 49).

No plano do discurso de quem vivenciou estes momentos de mudança, globalmente, regista-se uma maior ansiedade face às alterações previstas por parte dos professores das "sub-unidades" de gestão comparativamente com os professores da escola-sede. Para os professores que coordenam as EB1 foi "uma altura um bocadinho controversa" (E5:B), reconhecendo alguns que "não havia uma percepção real do que seria um agrupamento vertical, não havia uma grande reflexão sobre isso" (E5:A). Outros discursos revelam prevalecer sentimentos de resignação perante o determinado superiormente. Como argumenta uma das coordenadoras mesmo que "as pessoas quisessem um pouco mais de tempo, quisessem até debater os problemas, quisessem organizar-se" (E5:C), tal não lhes foi possível.

O facto dos professores do 1º CEB estarem perante uma situação gestionária nova, tendo de se deslocar à escola-sede para resolverem problemas e prestar contas a um órgão chefiado por um professor de outro nível de ensino, trouxe receios e angústias e um forte questionamento, como parece evidenciar os seguintes depoimentos: "questionávamo-nos: como vamos ser recebidos? Como vamos ser encaixados? Como vamos trabalhar com os outros? (…) Quem nos vai dirigir?" (E5:B).

Depois de constituído o agrupamento, e num discurso proferido com oito anos de distanciamento, o sentimento que transparece é positivo. Como relembra uma entrevistada: "nesta casa sempre entrei com à vontade (…) as pessoas fizeram com que me sentisse à vontade (…) eu hoje venho para aqui, hoje e desde sempre, passo uma manhã ou passo uma tarde aqui a trabalhar e sinto como se estivesse na escola do 1º CEB" (E5:B). Esta ideia é reforçada por outro professor do 1º CEB, com presença no conselho pedagógico, que refere nunca ter sido "marginalizado" nem sentido "por parte de nenhum colega uma atitude menos correcta" (E3:B). Reconhece, aliás, que "neste agrupamento sempre houve boa integração e uma aceitação muito grande dos diferentes graus de ensino"*(ibidem*). Poder-nos-emos interrogar se auscultada a sua opinião à altura da constituição do agrupamento este seria o mesmo sentimento. A experiência tem-nos demonstrado que, na verdade, a "cultura de agrupamento" é ainda algo em construção.

As inquietudes sentidas por parte dos professores do 1º CEB foram também manifestadas nos discursos dos professores do 2º, 3º CEB. Referem a este propósito que "quem sentiu mais foi o 1º CEB e a EPE" (E1), pois "sentiam-se filhos de um Deus menor" (E1). Já quando se reportam a si e aos seus pares, os professores destes níveis de ensino consideram que se tratou de "um processo pacífico" (E1 e E3:E), sem alterações evidentes no quotidiano. Uma entrevistada salienta mesmo não ter "notado grande diferença" (E3:F) e não ter achado "difícil" (E3:F).

Focando-se em aspectos menos positivos, os professores da EB 2,3 entrevistados, começam por referir que "todas as mudanças carregam sempre alguns constrangimentos" (E3:C). Uma outra entrevistada, em jeito de balanço, refere que houve "um primeiro momento de adaptação, um período em que todos nós tivemos que nos adaptar (…) depois entramos num período de aceitação e partilha" (E3:E).

Os dados relativos à constituição do agrupamento em análise revelam que na sua origem esteve uma diretiva legislativa do poder central, que se enquadra na abordagem prescritiva e normativa apresentada por Chiavenato (2003). Infere-se, ainda, que ao mesmo tempo que legisla e impõe uma tipologia de ordenamento da rede educativa, o poder central prescreve formalmente princípios estruturais e organizacionais com vista a obter os melhores resultados, aproximando-se, nesta conduta, de uma conceção administrativa que, segundo a perspectiva de Chiavenato (2003), pode ser associada à teoria clássica e à teoria burocrática. A ênfase é colocada naquilo que os professores colocados nos órgãos de governação devem fazer, reproduzindo as directrizes emanadas normativamente. O facto destes professores terem de cumprir as ordens provindas dos seus superiores hierárquicos, permite-nos identificar uma imagem de escola próxima da

que Morgan (1996) designa de escola mecanicista.

Contudo, parecendo partilhar também desta visão e reconhecendo o seu alheamento formal à constituição do agrupamento, os testemunhos dos entrevistados levam-nos a reconhecer a existência de aspetos humanos e de relações informais importantes para a constituição do agrupamento, pois, como diz uma entrevistada, "no meio de muitas discussões tivemos que nos convencer de que realmente tinha que ser" (E5:B). Este testemunho, em nossa opinião, sintetiza a posição conformista dos professores de aceitação do que lhes é imposto e revela também uma certa preocupação com as relações humanas estabelecidas e que parecem querer diminuir os constrangimentos e potenciar o sucesso da nova organização orientada por pressupostos de comunicação entre docentes de vários níveis e edifícios escolares. A aposta nos contextos informais foi também uma realidade evidenciada sobretudo com as dinâmicas de receção a todos os professores do agrupamento e a oferta de lanche e de um marcador de livros.

Estas posturas de interacção e de comunicação entre os professores parecem permitir construir uma leitura de uma aproximação à teoria das relações humanas referida por Chiavenato (2003) e à metáfora de uma escola como um *organismo* descrita por Morgan (1996).

Modelos de escola presentes nas tomadas de decisão pedagógico-curricular

A organização administrativa e pedagógica assente na matriz "classe", visível na constituição de turmas e nos horários dos professores e alunos tem sido o modelo adoptado no sistema educativo português e cumprido por todas as escolas/agrupamentos. Este modo de organização tem permitido uma resposta adequada às solicitações de regulação e controlo que são feitas pelos diversos serviços e entidades tuteladas pelo ministério da educação. Contudo, há iniciativas de trabalho em conjunto que envolvem professores e alunos de vários níveis de educação e ensino.

A articulação e gestão curricular, com vista a um trabalho colectivo e articulado entre docentes dos diferentes níveis de educação e ensino, preconizadas com a reorganização curricular do ensino básico (dec lei nº 6/2001) e com a revisão do ensino secundário (dec lei 7/2001), tiveram nova ênfase com a publicação do Decreto-lei nº 75/2008. O projecto curricular do agrupamento, que se encontra estruturado por níveis de educação e ensino e, dentro destes, por disciplinas, prevê a articulação entre a EPE e o 1º CEB e define que "a articulação pedagógica entre o 1º e o 2º ciclo é feita através de reuniões entre departamentos e actividades de integração" (ponto 4.4). Estas actividades de integração dão mais visibilidade à dinâmica interna de articulação pedagógico - curricular entre os diferentes níveis de educação e ensino e, também, entre os quatro estabelecimentos de ensino. Com a conivência e o apoio da direcção executiva e/ou do conselho pedagógico os professores são mobilizados e incentivados a desenvolver projectos e actividades pedagógicas de diversa proveniência.

Privilegiando o ponto de vista do professor, ator educativo destacado neste estudo, verificamos que na análise ao discurso dos entrevistados, emergem preocupações com a opção por determinados modos de trabalho que, por sua vez, permitem inferir a presença de indicadores sobre a escola que podemos considerar como estando próximos de um modelo de escola de tipo *transmissivo, tecnicista* e *sócio-critica*, respectivamente.

Nos discursos dos entrevistados emergem também sentidos relativamente ao modo como a escola deve ensinar, com o saber que o professor deve transmitir, com os instrumentos de avaliação - testes intermédios, provas de aferição e exames nacionais -, deixando transparecer características próprias de um *modelo de escola transmissora*.

Em complementaridade, a análise do projecto curricular de agrupamento mostra uma estrutura clara, compartimentada e sequencial. A imperiosidade do cumprimento do programa está presente no discurso dos coordenadores de departamento curricular. Como referem, "é-nos exigido uma série de competências que os meninos têm de adquirir" (E3:E) e, simultaneamente, "temos uma série de assuntos para tratar espartilhados em programas gigantescos" (E3:D). A mesma professora refere ainda o peso que "a matemática e o português têm na avaliação externa e nos resultados escolares" (E3:D). Em sintonia com estes sentimentos, também os coordenadores de escola dão conta das angústias dos colegas, sobretudo quando estes se confrontam com as propostas que chegam do exterior (direcção, autarquia, …). Como refere uma coordenadora: "ouvimos os colegas dizer e com toda a razão: mas isto é impossível, eu não tenho tempo para dar o programa, como é que eu faço? como é que eu vou gerir isto? e isto é uma constante" (E5:C)

Identificamos, nestes excertos discursivos, características próprias de um *modelo de escola tecnicista*. A organização escolar assenta em estruturas educativas (coordenadores de departamento curricular, coordenadores pedagógicos) a quem compete planear e programar as actividades de ensino--aprendizagem para todos os níveis de educação e ensino. Na avaliação, quer das aprendizagens dos alunos quer do desempenho dos docentes, prevalece a centralidade dos objectivos a atingir e na sua eficácia. As preocupações com o *como ensinar* estão presentes no discurso de uma coordenadora de departamento curricular quando menciona que "nem no tempo das três aulas de 50 minutos nós conseguíamos dar aquele programa todo quanto mais agora" (E3:E). Também uma coordenadora de escola refere que, relativamente à articulação entre o 1º e do 2º CEB, para o 1º CEB "é muito mais viável e saudável em termos de aprendizagem dos alunos por conseguirmos articular o currículo, o programa, os objectivos, os conteúdos" (E5:C) reforçando, ainda, que os colegas do 2º CEB "têm a perspectiva da área em que leccionam" (E5:C).

Também a especificidade de um *modelo de escola sócio-critico* está presente nos discursos dos professores entrevistados e na política educacional do agrupamento expressa no Projecto Educativo. Este apresenta como missão o exercício democrático de poder ao explicitar que pretende "a promoção de decisões tomadas por consenso, assegurando processos participativos de discussão", e a estimulação do "trabalho em equipa, disponibilizando tempos e espaços para o trabalho em comum" (ponto 4, pág.10). Pelos discursos dos entrevistados inferimos preocupações com uma acção pedagógica ligada a actividades

reais, visíveis nas decisões assumidas no conselho pedagógico, nomeadamente ao nível das "adaptações curriculares", defendo-se, todavia, a ideia de que a flexibilização do currículo não pode ignorar a realidade dos "exames e que estes não se compadecem com estas situações" (E3:C). Os discursos revelam ainda haver já algumas práticas de trabalho em equipa entre docentes de diferentes áreas disciplinares e docentes de todos os níveis de educação e ensino, para promoverem um currículo flexível e em espiral.

O lugar dos professores do 1º CEB na governação do agrupamento

Neste agrupamento de escolas os professores do 1º CEB, tal como dos restantes níveis de educação e ensino, estão representados em todos os órgãos e estruturas de administração e gestão do agrupamento. A análise dos seus depoimentos mostra que, globalmente, se sentem satisfeitos com a sua integração no agrupamento e nos cargos de gestão. Há também um reconhecimento dos outros professores que lhes atribuem um papel imprescindível na gestão do agrupamento. Como menciona uma professora "procuramos fazer mesmo tudo em conjunto, em agrupamento e não em ciclos e apresentamos soluções com muita objectividade e de uma forma muito partilhada" (E3:C).

Os discursos revelam ainda a existência de boas relações interpessoais e de "um bom clima" (E5:A). As relações interpessoais são, na verdade, expressas por todos como muito positivas. Esse sentimento pode ser traduzido pelo depoimento de um dos professores quando refere que "neste agrupamento sempre houve boa integração e uma aceitação muito grande dos diferentes graus de ensino que resultou quer do esforço do 1º CEB e da EPE quer do esforço do 2º e 3º CEB" (E3:A), sendo que, neste momento, "já não conseguimos estar uns sem os outros" (E3:C).

Este facto é também identificado pela equipa de avaliação externa que refere no respectivo relatório "a existência de um esforço intencionado para que o agrupamento seja reconhecido pela sua qualidade, pelo ambiente de segurança e pelo bom clima organizacional" (pág. 11).

Relativamente aos outros docentes que trabalham no agrupamento, os professores decisores entrevistados consideram que lhes é dada oportunidade de participação mas, globalmente, "não aproveitam as ocasiões, nos sítios certos, na hora certa" (E5:A), havendo uma cultura de "reclamação à posteriori" (E5:C). Por exemplo, explicitam que os documentos estruturantes são "construídos com toda a gente que quer participar neles" (E3:B), pois é efetuada uma divulgação em que "só não participa quem não quer" (E3:D).

4 - Considerações finais

Por efeito de decisão central, a governação das escolas do 1º CEB pertencentes a este agrupamento desvinculou-se de um registo de independência relativamente aos outros níveis de ensino, para integrar um processo administrativo-gestionário onde estão representados docentes de vários níveis de ensino e que tem o centro decisório sedeado na EB 2,3.

Pela análise do discurso dos professores decisores entrevistados transparece uma opinião comum de que todos os docentes, envolvidos nos órgãos de administração e gestão do agrupamento, assumiram cargos e papéis num modelo organizacional que se foi construindo num registo híbrido, que se desenvolveu ora cumprindo e fazendo cumprir o legislado para a estrutura organizacional e as tarefas de cada pessoa, or a colocando a ênfase no ambiente, nas interacções entre pessoas, no trabalho em equipa, procurando um desempenho eficiente.

A ênfase colocada na intencionalidade de existir a representação de todos os níveis de ensino, no conselho geral, o facto de a direcção executiva ser constituída por elementos de todos os níveis de ensino e a explicitação da importância de serem derrubadas barreiras que dificultem a comunicação entre os ciclos, permitem inferir que as tomadas de posição se revestem de um cunho colectivo.

Ao mesmo tempo, os professores entrevistados revelaram a existência de uma cultura de participação e de partilha de várias actividades entre os educadores/ professores de todos os níveis de ensino.

No que respeita às tomadas de decisão pedagógico-curriculares, nomeadamente ao nível de processos de contextualização do currículo nacional, todos os entrevistados são unânimes em considerar que as decisões têm lugar no conselho pedagógico, onde todos têm voz ativa, no quadro dos princípios de uma liderança democrática. Reconhecem ser este um espaço ideal para partilhar e discutir as situações e problemas e para coletivamente encontrarem as melhores estratégias de intervenção. Deduz-se, desta visão, a ideia de que os professores do 1ºCEB são parceiros nas tomadas de decisão curricular. Deduz-se também que a par de preocupações com o cumprimento do prescrito e do requerido pelo poder central e regional, os docentes procuram encontrar formas de trabalho contextualizadas às situações reais, seguindo uma orientação humanista que tem em conta a dimensão social da educação.

Apesar de se registarem estas percepções, e de se constatar a existência de algumas actividades colectivamente partilhadas, nas quais os professores do 1º CEB têm igual espaço de participação, os professores sentem-se insatisfeitos com a burocracia. Nesta linha, consideram também que esta burocracia lhes rouba muito tempo, atrapalha a comunicação entre os professores e a concretização de actividades conjuntas. Por outro lado, sentem também uma certa desmotivação quanto ao nível de participação dos professores que não têm responsabilidades na gestão do Agrupamento para se envolverem na elaboração de documentos que o regem, como é o caso do Projecto Educativo e do Regulamento Interno. Estes são disponibilizados na internet mas não são consultados pelos professores. Pode, assim, deduzir que, de um modo geral, não há ainda uma cultura de participação alargada, sobretudo em aspectos que remetem para a adminstração e governação do agrupamento.

Em síntese, parece poder inferir-se que embora os professores, em geral, e os professores do 1º CEB, em particular, tenham oportunidade de participar na definição da política educacional do agrupamento, nem sempre utilizam esse poder pessoal e profissional, deixando as decisões nas "mãos" dos que têm poder outorgado pelo cargo que ocupam nos órgãos de gestão.

Referências bibliográficas

Chiavenato, Idalberto (2003). Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 7ª edição. 1ª edição s/d

Fernandes, António Sousa (2005a). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In Formosinho, João e tal (2005) *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, 53-90.

Fernandes, António Sousa (2005b). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In Formosinho, João e tal (2005) *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, 193-224

Formosinho, João (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In Formosinho, João e tal (2005) *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação.* Porto: Edições ASA, 13-52.

Leite, Carlinda (2002). O Currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, Carlinda e Fernandes, Preciosa (2007). A organização das escolas por agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida. In Leite, Carlinda e Lopes, Amélia (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* . Porto: Edições ASA, 52-72

Lima, Licínio (1996). Construindo modelos de gestão escolar. http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge04/index.htm

Morgan, Gareth (1996). Imagens da organização. São Paulo, Editora Atlas S.A.

Anexo 1

Entrevistas

Entrevista	Órgão	Cargo	Designação
E1	Conselho Geral	Presidente	
E2	Director	Director	
E3	Conselho pedagógico	Coordenadores de departamento curricular	EPE – A 1º CEB – B Línguas – C Ciências Matemáticas – D Ciências Sociais – E Expressões - F
E4	Coordenação e supervisão pedagógica	Coordenadores pedagógicos	1º CEB – A 2º CEB – B 3º CEB - C
E5	Coordenação de escola	Coordenadores de escola	Escola 1 – A Escola 2 – B Escola 3 – C

Atas

Livro	Órgão	Início de funções
L1	Assembleia	1998
L2	Comissão executiva instaladora	1998
L3	Conselho executivo	1999
L4	Conselho executivo	2002
L5	Comissão executiva instaladora	2003
L6	Conselho executivo	2004
L7	Conselho executivo	2007
L8	Conselho Geral	2008
L9	Direcção	2009

[307]

A CAPITALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE EDUCATIVA E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO ESCOLAR – O CASO PORTUGUÊS

Leopoldo Mesquita
Centro de Investigação e Intervenção Educativas

[Resumo] Assume-se que a corrente principal nas políticas educativas globalmente consideradas é a da sujeição do trabalho escolar a uma lógica semelhante à que prevalece nos demais sectores produtivos e procura-se identificar a presença de tal tendência nas mudanças educativas actualmente em curso em Portugal. Destacam-se duas vias para a empresarialização do trabalho escolar, ambas exercendo uma profunda influência no caso português. Como acontece no plano global, divisas como „excelência educativa", „sucesso para todos", „aprendizagem ao longo da vida" ou „aquisição de competências essenciais", representam hoje em Portugal traves-mestras de um processo de transformação capitalista da actividade educativa.

[Palavras-chave] capitalização da actividade educativa, transformação do trabalho escolar, mudanças educativas em Portugal

1. Introdução

Num plano geral e global, a corrente que é hoje dominante nas políticas educativas é a da empresarialização dos sistemas públicos de educação, procurando -se impor na actividade educativa princípios e métodos semelhantes aos existentes nos demais sectores produtivos. Este processo é marcado por um protagonismo crescente das classes empresariais e das suas organizações nas principais iniciativas e movimentos de inovação e de reforma, e bem assim pelo surgimento e expansão de novas e poderosas empresas educativas de natureza privada e capitalista, as quais vão progressivamente penetrando e dominando todas as áreas da actividade escolar, desde as instalações e infra-estruturas até à gestão global de escolas e sistemas escolares, passando pela administração do currículo e da avaliação das aprendizagens, pela contratação, formação e avaliação dos professores e educadores, etc.

Na época contemporânea, a visão e a legitimação de uma indústria para a escolarização de massas funcionando em bases capitalistas teve como demiurgo Milton Friedman e o seu artigo *The role of government in education*, originalmente publicado em 1955, no qual se perspectivava uma transformação naquele sentido através da criação de condições favoráveis à expansão de escolas privadas e ao estabelecimento de uma livre concorrência em todo o sistema educativo. Segundo este autor, vencida que fosse a resistência dos sindicatos de professores e dos membros e organizações do aparelho burocrático de gestão educativa, o surgimento de "indústrias educativas competitivas" ocorreria naturalmente, por processos semelhantes aos que operaram a criação de tais indústrias nos demais ramos de actividade (Friedman, 2002).

Mas se M. Friedman trouxe a visão e a legitimação de uma indústria educativa funcionando em bases capitalistas, nos termos atrás expostos, não foram no entanto as soluções por si preconizadas de criação de escolas privadas, de descentralização e desburocratização administrativas e de promoção de mecanismos de "livre escolha" aquelas que se vieram a revelar como a via principal através da qual tal transformação se tem procurado impor. De facto, na maior parte dos países e desde logo nos Estados Unidos da América, tem sido a acção política das instituições estatais e de governo em aliança estreita com organizações empresariais, e tem sido igualmente o uso alternado de dispositivos de descentralização e recentralização, de liberalização e de controlo, de inovação e de padronização, que têm conferido fisionomia própria às principais iniciativas de mudança educativa.

É na verdade a acção do Estado, mais do que o livre funcionamento do mercado, que tem constituído a principal força impulsionadora do actual processo de empresarialização e

de capitalização dos sistemas públicos de educação. Este processo não representa apenas uma pretensão de gerir com maior eficiência e eficácia as instituições e sistemas escolares, mas envolve igualmente a tentativa de imposição de uma gestão privada nos sistemas públicos de educação visando a realização de lucros e a acumulação de capitais. Numa tal evolução, o trabalho desenvolvido nas instituições de educação e formação, quer por professores quer por alunos, tende a ser equiparado ao que é desenvolvido nos demais sectores em que impera uma lógica capitalista de produção. É este, no nosso entender, o elemento heurístico fundamental para analisar as presentes transformações de ordem global nos sistemas educativos, assim como as suas manifestações regionais e locais, como é o caso português.

Em Portugal, desde há cerca de um quarto de século, decorre um processo de transformação no respectivo sistema público de educação, cujo início pode considerar-se simbolicamente estabelecido pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em Outubro de 1986, e pela produção legislativa ocorrida no período subsequente, designadamente entre 1989 e 1991. De uma forma lenta e cautelosa mas com uma coerência assinalável, os sucessivos governos em funções mantiveram a mesma lógica de reformas, as quais no entanto só nos últimos cinco anos ganharam uma dinâmica de mudança real e profunda na organização e no funcionamento daqueles sistemas.

Sustentamos aqui que as actuais mudanças educativas em Portugal se inserem na corrente global de empresarialização do trabalho escolar acima referida e que tal inserção ocorre sob a influência de duas vias principais, as quais, em termos analíticos, podemos designar de via anglo - saxónica e via europeia. Na primeira parte do present e artigo procuraremos caracterizar, nos seus traços fundamentais, estas duas vias. Na segunda parte, analisaremos o mencionado processo de transformação do sistema público de educação em Portugal, tomando sempre por referência as mudanças na condição do trabalho desenvolvido nas respectivas instituições escolares.

2. Dois instrumentos analíticos importantes para identificar e caracterizar o modelo empresarial nas políticas educativas em contextos específicos

Representando o modelo empresarial, nos termos antes referidos, um padrão comum que orienta as políticas educativas actuais a nível global, são mesmo assim diversas as vias e as formas de o materializar. Destas, tendo em conta o contexto português que é objecto do presente artigo, merecem destaque as qu e, por comodidade de linguagem, designamos por *via anglo-saxónica* e *via europeia*, as quais procuraremos de seguida caracterizar nos seus elementos específicos fundamentais.

A via anglo-saxónica tem como principal expressão simbólica recente o relatório *A Nation at risk: The imperative for educational reform*, datado de 1983. São fundamentalmente dois os elementos constitutivos desta via, tal como são definidos no referido relatório. O primeiro, expresso na divisa *'excelência na educação'*, corresponde ao propósito de elevar permanentemente o nível dos resultados da produção educativa, independentemente da utilidade prática e dos fins a que esse acréscimo de produtividade se destine. O segundo elemento constitutivo, que viria mais tarde a ser popularizado com a divisa *'não aceitar desculpas'*, corresponde ao propósito de não considerar como relevantes na função de produção educativa as variáveis relacionadas com as desigualdades sociais dos alunos (NCEE, 1983). Diversas expressões sintetizam hoje o conteúdo e a natureza da dita via anglo-saxónica para a transformação educacional (por exemplo, "sucesso para todos"; "todos são capazes de aprender"), todas elas correspondendo, de uma forma ou de outra, à máxima da gestão empresarial *'qualidade total'*.

Já no que diz respeito à via europeia, ela define-se, na nossa perspectiva, pela acção e pelas políticas educativas emanadas dos órgãos institucionais da União Europeia, as quais visam explicitamente a criação de um denominado *'espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida'* (Comissão das CE, 2001). Uma tal via começou por encontrar o seu fundamento no relatório *Learning to be* (o chamado "relatório Faure"), elaborado sob a égide da UNESCO (Faure *et al.*,1972), no qual se faz um amplo desenvolvimento teórico e prático do conceito de "educação permanente", doravante erigido em eixo fundamental da mudança educativa. A actualização e operacionalização do "relatório Faure" foram posteriormente realizadas em diversos documentos emanados da Comissão Europeia, de que se destaca o "livro branco" denominado *Teaching and learning – Towards the learning society*, no qual muito do invólucro humanista e pós-capitalista do mencionado "relatório Faure" é descartado, adoptando-se a maior parte das recomendações deste mas dando-se-lhes um cunho marcadamente empresarial e produtivista. À referida divisa da "aprendizagem ao longo da vida" é então acrescentado um segundo elemento constitutivo assente no conceito de *competências essenciais*, as quais qualquer cidadão, independentemente da sua situação etária, social e profissional, precisa supostamente de adquirir para se tornar *empregável* e não ser *excluído* da sociedade em que vive (Comissão das CE, 1995). Deste modo, com base em *'oito competências essenciais'* devidamente aplicadas e operacionalizadas tendo em conta cada contexto particular, os sistemas de educação e de formação têm vindo a ser tendencialmente fundidos num único "sistema de qualificação" e os conteúdos curriculares tendem por sua vez a ser uniformizados num único "quadro geral de qualificações", que tanto se aplica ao percurso escolar do "aprendente-criança-ou-jovem" como ao percurso de formação do "aprendente-trabalhador adulto" (Parlamento Europeu e Conselho Europeu, 2006, 2008).

Com a sua ênfase nos resultados práticos e mensuráveis da educação/formação, as duas vias acima referenciadas partilham um mesmo propósito de empresarialização das respectivas instituições. Tanto uma como outra colocam no centro dos seus projectos de mudança o trabalho do aluno e do "aprendente" em geral, bem como o propósito de fazer elevar continuamente a respectiva produtividade (a "melhoria contínua dos resultados"), embora este propósito apareça mais nítido e explícito na via anglo-saxónica. Nesta, é igualmente mais claro e assertivo o objectivo de condicionar todo o trabalho dos professores e a respectiva avaliação de desempenho aos resultados quantificados das actividades de aprendizagem realizadas por alunos e "aprendentes"

(U.S. Department of Education, 2010; Conselho da UE, 2009).

A identificação das duas vias de transformação do trabalho escolar a que atrás procedemos tem um propósito fundamentalmente analítico e reveste-se de uma inegável utilidade quando se têm de analisar contextos específicos nos quais a sua presença é marcante, como é o caso português. Importa nestes casos caracterizar o modo particular como tais vias se materializam e combinam para induzir políticas que vão progressivamente impondo o aumento permanente da produtividade do trabalho escolar como principal objectivo nos sistemas educativos.

3. O caso português como parte integrante da corrente global de empresarialização do trabalho escolar

O modelo de empresarialização do trabalho escolar cujas linhas fundamentais ficaram atrás expostas tem hoje uma influência decisiva nas políticas educativas a nível global. Com o apoio dos instrumentos analíticos elaborados na secção precedente procuraremos identificar, nas políticas educativas recentes em Portugal referentes à educação não superior, a presença das componentes principais deste modelo. Um elemento importante neste esforço de interpretação consiste em destacar a existência de uma matriz inicial que fundamenta as transformações que actualmente se desenvolvem a um ritmo elevado na educação pública portuguesa. Numa tal matriz, estabelecida nos finais da década de 1980, encontram-se já condensados os elementos essenciais das vias anglo-saxónica e europeia antes identificados, circunstância que consideramos ser particularmente relevante para se poder estudar e compreender o impulso reformador dos últimos cinco anos.

3. 1. Os fundamentos

Desde meados da década de 1980 desenvolve-se em Portugal um movimento sistemático e contínuo de reformas, tendo sempre como princípio orientador mais ou menos assumido a aplicação à actividade educativa do referido modelo de empresarialização do trabalho escolar. Existe neste movimento transformador uma coerência notável, a qual só pode ser convenientemente apercebida tendo presentes as duas vias de mudança que ficaram identificadas na secção anterior e os respectivos elementos constituintes fundamentais.

Uma das particularidades importantes do caso português reside justamente no facto de, desde muito cedo no quadro do actual processo global de capitalização da actividade educativa, ter existido nas equipas governamentais neste sector um conjunto de pessoas que, identificando-se com o fim último dessa transformação, perceberam claramente as similitudes existentes entre a via anglo-saxónica e a via europeia para a alcançar e que souberam delinear um projecto de reforma que integrava as duas vias mencionadas, adaptando-as ao contexto específico do país. Desse conjunto de pessoas merece destaque Roberto Carneiro, personalidade que tendo tido responsabilidades governativas na área da educação desde finais da déca da de 1970, desempenhou o cargo de ministro da educação entre 1987 e 1991.

Fiel a uma matriz de pensamento liberal e "friedmaniana", R. Carneiro soube compreender a necessidade de definir etapas intermédias no almejado processo de transformação educativa, reservando para os órgãos estatais de governação um papel dirigente e primordial em tal processo. Do mesmo modo, R. Carneiro e a equipa governativa de que se fez rodear lograram integrar nos projectos de reforma que protagonizaram no mencionado período, todos os principais elementos constituintes das duas vias de capitalização da actividade educativa que identificámos, designadamente o princípio da "excelência educativa", tal como configurado na via anglo-saxónica (Cunha, 1997) e o princípio do recentramento do processo educativo na figura do "aprendente" e não mais na figura do professor, tal como delineado na via europeia (Rosa, 1997). Quanto à actividade deste último, foi também neste período que se começaram a criar os instrumentos e as condições para a sua transformação numa actividade de mera supervisão do trabalho de aprendizagem dos alunos, quer através da regulamentação da chamada „componente não lectiva" do trabalho do professor, que então se começou a processar de uma forma sistemática (ver artº 82º do primeiro Estatuto da Carreira Docente não superior, publicado em Abril de 1990), quer através da inclusão, no corpo teórico da Reforma Roberto Carneiro, da defesa da formatação dos conteúdos de leccionação, que seriam depois fornecidos e aplicados nas escolas por empresas especializadas, com a consequente proletarização do professor, já então designado como simples "coordenador" das actividades de aprendizagem dos alunos e, como tal, devendo estar ocupado em permanência na escola no desempenho dessas funções, durante todas as 35 horas que compõem o seu tempo contratual de trabalho (Cabral, 1997; Rosa, *op. cit.*).

3. 2. As mudanças actuais

Representando um programa radical de mudança e mesmo tendo sido apoiada e prosseguida pelos governos subsequentes, só nos últimos cinco anos a reforma educativa projectada por Roberto Carneiro e a sua equipa conheceu uma aplicação sistemática e generalizada. Foi Maria de Lurdes Rodrigues, enquanto ministra da educação entre 2005 e 2009, que protagonizou um tal ímpeto transformador, o qual tem vindo a ser prosseguido por novas equipas ministeriais. Num livro que escreveu de balanço da sua governação, M. L. Rodrigues deixou bem expressos a natureza e o significado da sua acção, assumindo-se não como portadora de um projecto próprio de mudança, mas antes como uma aplicadora de princípios e medidas já contidos em diplomas legislativos anteriores, designadamente os que foram produzidos entre 1989 e 1991, mas nunca aplicados em toda a sua extensão e alcance (Rodrigues, 2010, 15, 34, 56, 137, 221, 229, 236).

Os quatro anos de governação da equipa de M. L. Rodrigues foram um período de confronto total e aberto com a classe dos professores. Uma consequência disso foi a realização de sucessivas e impressionantes manifestações de protesto por parte destes, duas das quais levaram às ruas, num mesmo dia e num mesmo lugar (Lisboa, 8 de Março e 8 de Novembro de 2008), cerca de dois terços do total de professores dos níveis básico e secundário de escolaridade. A própria ministra realçou, no livro mencionado, o que designa de "perspectivas antagónicas e muito dificilmente conciliáveis" entre as medidas então adoptadas e o que

considera ser "a visão que os sindicatos e que os professores manifestam da sua profissão" (Rodrigues, *op. cit.*, 269).

Propondo-se combater a "indiferenciação" e a "ausência de competição" entre os professores (*ibidem*, 268), o governo iniciou um processo de forte hierarquização na carreira docente e avançou com um modelo de avaliação de desempenho por objectivos e condicionado aos resultados escolares dos alunos, tendo sido estabelecidos mecanismos baseados em "quotas" muito restritas no que se refere à obtenção das classificações mais elevadas, e em "vagas" que poderão ou não ser estabelecidas anualmente pelo governo no que diz respeito ao acesso aos diversos patamares da carreira (*ibidem,* 263-78). Por outro lado, e sempre invocando a necessidade de uma gestão eficiente dos recursos, o governo eliminou todos os mecanismos electivos em que os professores anteriormente participavam, com excepção da possibilidade espúria de eleição de uma fracção minoritária para o conselho geral das chamadas "unidades de gestão" (agrupamentos de escolas), entretanto dotadas de uma escala que pode abranger, para cada uma delas, até 3,000 alunos, várias centenas de professores e várias dezenas de escolas. À frente de tais "unidades de gestão" passou a estar um director, no qual se concentraram todos os poderes de gestão corrente, e que, estando também sujeito a uma avaliação de desempenho por objectivos e ao regime disciplinar dos funcionários públicos, funciona na prática como o representante do ministério da educação nos agrupamentos de escolas.

Uma preocupação permanente do governo neste período foi o que podemos designar como "conquista do tempo de trabalho" dos professores. Para além de um alargamento médio superior a dez por cento da componente lectiva dos professores do ensino secundário, foi regulamentada a utilização da componente não lectiva, com o objectivo de aumentar substancialmente o trabalho de "apoio à escola" (a chamada "componente não lectiva de estabelecimento"). Na prática, isto significa que todos os professores, seja qual for o nível de escolaridade que leccionem e a idade que tenham, já só dispõem hoje de um máximo de um quarto do seu tempo de trabalho total (ou seja, nove horas semanais) para todas as actividades integradas na chamada "componente individual de trabalho", as quais incluem a preparação de aulas, a correcção de trabalhos dos alunos, a elaboração de testes e exames e a sua correcção, a participação em diversas reuniões, as actividades de formação profissional contínua, etc.

Finalmente, foi neste período que se atribuíram às câmaras municipais competências para a contratação de uma parte dos professores do ensino básico (os que leccionam as actividades chamadas de enriquecimento curricular, como o inglês ou a informática) e alargou -se igualmente a possibilidade de os directores dos agrupamentos de escolas contratarem directamente uma parte do respectivo corpo docente. Como afirma M. L. Rodrigues, o sentido de medidas deste tipo é o de vir a atribuir aos directores e às autoridades administrativas locais toda a responsabilidade na contratação e no despedimento dos professores, defendendo-se para isso a progressiva eliminação do Estatuto da Carreira Docente e a liberalização completa do mercado de trabalho desses mesmos professores (Rodrigues, *op. cit.*, 69-70, 235-43).

A transformação do trabalho e do estatuto do professor a que, de uma forma sistemática, se procedeu nos últimos anos em Portugal, pode ser percebida no seu significado real se for relacionada com o elemento central da capitalização da actividade educativa, que é a transformação do trabalho do aluno e do "aprendente" em geral. Com efeito, todas as principais medidas e iniciativas empreendidas no contexto da actual vaga transformadora na educação, assentam nos elementos constituintes das duas vias de capitalização que foram atrás referidas. As escolas e os professores sofrem uma pressão permanente para assegurar o "sucesso" de todos os alunos. Para isso, são multiplicados os percursos formativos, são estabelecidos núcleos de "competências essenciais" a adquirir em cada um deles, são levantados obstáculos legislativos e administrativos à retenção dos alunos no mesmo ano de escolaridade, e é continuamente promovida a "melhoria contínua dos resultados escolares", agora institucionalizada num chamado Programa Educação 2015, que a torna praticamente obrigatória. Na primeira linha entre os principais impulsionadores destes objectivos, estão agora também organizações que agrupam algumas das maiores empresas e instituições financeiras do país, as quais se constituíram com o propósito explícito de combater o "insucesso escolar" e de construir as "escolas do futuro" (Rodrigues, *op. cit.*, 175-82; ME, 2010; EPIS, 2010).

Ao mesmo tempo, tem lugar um nítido deslocamento do centro de gravidade da actividade escolar do ensino para as aprendizagens, do trabalho do professor para o trabalho do aluno. No quadro de um chamado Plano Tecnológico da Educação, tem vindo a ser realizado um forte investimento na criação de infra-estruturas que favoreçam o "trabalho independente" do aluno e a disponibilidade do professor para as tarefas de supervisionar e coordenar esse trabalho. Os alunos estão a ser concentrados em novos centros escolares de média ou grande dimensão, dotados de tecnologias modernas e, desde o primeiro ano do ensino básico, promove-se o acesso a pequenos computadores portáteis, distribuídos gratuitamente ou a preços reduz idos. Pretende-se que todos os conteúdos do ensino e a maior parte dos exercícios e testes sejam colocados em suporte informático e na Internet. Para isso, têm sido estabelecidos contratos com empresas especializadas, os professores nas escolas são incentivados ou pressionados a colocar *online* os seus materiais de leccionação e de avaliação, e todos os objectivos de ensino/aprendizagem estão a ser operacionalizados em "competências essenciais", chamadas "metas de aprendizagem" (Rodrigues, *op. cit.*, 165-71; Projecto Skoool.pt, 2010; DGIDC, 2010).

O governo português está a acompanhar com um zelo notável a estratégia europeia de eliminar as fronteiras entre a educação e a formação, e de equiparar o aluno ao trabalhador adulto, sob o conceito geral de "aprendente ao longo da vida". Foi já instituído um único "sistema nacional de qualificações" que engloba os dois subsistemas, e foi já criado um "quadro nacional de qualificações" que serve de matriz comum aos currículos e às metas de aprendizagem de todos os "aprendentes", quer na escolaridade formal quer nas diversas modalidades de formação e de certificação profissional (ver Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações, publicado oficialmente em 31 de Dezembro de 2007, e Quadro Nacional

de Qualificações, publicado oficialmente em 23 de Julho de 2009).

4. Conclusão

Assumimos neste artigo a existência de um modelo de empresarialização do trabalho escolar como elemento central das transformações que, a nível global, ocorrem actualmente nos sistemas públicos de educação. E defendemos também que, no momento presente, o actor principal neste processo de mudanças não é o mercado mas é sim o Estado, um Estado *capitalizador* que actua em ligação estreita com empresas e grupos económicos que têm já por campo de acção o mercado mundial da educação.

Para a definição de um quadro analítico que permitisse identificar a presença daquele modelo nas transformações educativas recentes em Portugal, destacámos duas vias de materialização do mesmo e explicitámos as respectivas componentes principais, as quais se definem, em termos gerais, pelos conceitos de "excelência educativa", de "sucesso para todos", de "aprendizagem ao longo da vida" e de "aquisição de competências essenciais". Procurámos demonstrar que a operacionalização daqueles conceitos na corrente actualmente dominante nas políticas educativas a nível global se traduz na consideração de acréscimos permanentes na produtividade do trabalho escolar como objectivo central nessas políticas, uma dinâmica que mimetiza a lógica de produção capitalista que existe nos demais sectores da economia.

Aplicando este quadro de análise ao caso português, identificámos neste as características de uma via específica, a qual se enquadra na tendência geral e global atrás referida e que integra, num todo coerente e articulado, os mencionados elementos constituintes das vias que designámos de anglo-saxónica e europeia. Essa via específica tem a sua matriz nas iniciativas, legislação e textos programáticos produzidos na transição da década de 1980 para a década de 1990, no âmbito da chamada reforma educativa de Roberto Carneiro. Ao longo dos últimos vinte anos foi esta matriz que condicionou o essencial das políticas educativas em Portugal, mas foi nos últimos cinco anos que se desencadeou um forte impulso transformador no qual a empresarialização do trabalho escolar, com o conteúdo definido no presente artigo, surge como elemento central e primordial.

5. Referências Bibliográficas

Cabral, Ruben. A Reinvenção da Escola. In: Pedro d"Orey da Cunha (ed.), 1997, *Educação em Debate*, 47-82. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (Office for Official Publications of the European Communities, 1995), http://europa.eu/documents/comm./white_papers/pdf/com95_590_en.pdf, acedido em 22 de Julho de 2010.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Comunicação da Comissão, COM/2001/0678final (Brussels: EUR-Lex-52001DC0678- EN, 2001).

Conselho da União Europeia (2009). Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) (*Official Journal of the European Union*, 28 May 2009/C119, 2009).

Cunha, Pedro d"Orey da. Excelência e Qualidade em Educação. In: Pedro d"Orey da Cunha (ed.), 1997, *Educação em Debate*, 83-112. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. http://www.dgidc.min- edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx, acedido em 20 de Setembro de 2010.

EPIS-Empresários pela Inclusão Social. http://www.epis.pt, acedido em 10 de Setembro de 2010.

Faure, Edgar, *et al.* (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow.* Paris: Unesco.

Friedman, Milton. The Role of the Government in Education. In *Capitalism and Freedom*, 2002, 85-107. Chicago: The University of Chicago Press.

Ministério da Educação (2010). *Programa Educação 2015*. http://www.scribd.com/doc/37878599/Programa -Educacao-2015, acedido em 20 de Setembro de 2010.

National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: Government Printing Office.

Parlamento Europeu e Conselho Europeu (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning (*Official Journal of the European Union*, 30 December 2006/L394, 2006).

Parlamento Europeu e Conselho Europeu (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework (*Official Journal of the European Union*, 6 May 2008/C111, 2008).

Projecto Skoool.pt, patrocinado pela Intel Corporation. http://www.skoool.pt, acedido em 17 de Abril de 2010.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

Rosa, Joaquim Coelho. Sucesso Escolar. In: Pedro d"Orey da Cunha (ed.), 1997, *Educação em Debate*, 113-36. Lisboa: Universidade Católica Editora.

U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development (2010). *ESEA Blueprint for Reform*. U.S. Department of Education Website. http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/, acedido em 27 de Julho de 2010.

[308]

MUDANÇA E COMPETÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO PRELIMINAR

Alice Bastos, Carla Faria, Carla Peixoto e José Melo de Carvalho
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Palavras-chave] Mudança; Competência; "school improvement"; Processo de Bolonha; Formação de Professores

Quando analisada do ponto de vista dos sistemas humanos, a mudança reveste-se por vezes de ambiguidades e contradições, difíceis de avaliar do ponto de vista investigativo. A mudança pode ser encarada como transformação em si mesma ou ainda transformação ao nível dos sistemas, quer se tome como referência o sistema educativo, social, cultural ou simplesmente humano. Além disso, o termo competência, aqui tomado no sentido de "learning outcomes", generalizou-se com o Processo de Bolonha. Todavia, a mudança tem vindo a constituir-se como uma das dimensões de maior relevo nas últimas décadas nas sociedades da informação e do conhecimento. De acordo com as teorias da Inovação e Mudança Educacional, em particular do "School improvement", há acontecimentos (ex., medidas programáticas associadas às Politicas Educativas), que podem ser catalisadores de mudanças mais profundas a nível organizacional e, em nosso entender, em termos pessoais. Considerando que as mudanças ou inovações podem ser externamente induzidas (por exemplo, a Reforma do Ensino Superior associada à implementação do Processo de Bolonha em Portugal) ou internamente geradas (por ex., as transformações que as Instituições/Organizações e os indivíduos são capazes de gerar), com o Processo de Bolonha, importa analisar o modo como os estudantes do Ensino Superior, que acompanharam a implementação do referido Processo, encaram a mudança dentro e fora de si. Assim, desenhou-se um estudo de natureza qualitativa com o objectivo de compreender de que modo estudantes (n = 35) a frequentar o 2º Ciclo de Estudos, nos Cursos de Formação de Professores-Mestrado de Ensino do 1º e 2º Ciclos Ensino Básico & Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - encaram as mudanças a nível (intra)interpessoal e em termos organizacionais. Em termos da recolha de dados, foi elaborado um questionário com questões abertas (ex. "Quando olha para os anos que passou nesta Escola/Curso, o que mudou em si?"). Os dados recolhidos em sala de aula, foram sujeitos a análise de conteúdo. Os resultados obtidos serão apresentados e serão traçadas as implicações para a investigação e as práticas no Ensino Superior.

[309]

EDUCAÇÃO E LITERACIA SEXUAL: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES (ESTUDO DE CASO)

Pedro M. S. Duarte e Carlos Meireles-Coelho

Departamento de Educação, Universidade de Aveiro

[Resumo] A Lei n.º 60/2009 generalizou a Educação Sexual (ES) nas escolas do ensino básico e secundário. Os modelos de ES caracterizam diferentes posições perante a sexualidade, sejam socioeconómicas, profissionais ou religiosas. Hoje, a ES tem como desafio a promoção de competências, baseadas na responsabilidade e na autonomia, para usar o conhecimento e estimular o desenvolvimento pessoal. A capacidade de aplicar o conhecimento e as aptidões, para analisar, raciocinar e comunicar eficazmente, interpretar e resolver problemas em situações variadas é hoje indispensável. A ES deve seguir uma orientação baseada na literacia sexual ou ser um receituário de prevenção e saúde pública?

Introdução

Gravidezes não planeadas, não desejadas, e infeções sexualmente transmissíveis confrontam a sociedade com problemas a que urge dar resposta, sobretudo quando se trata de adolescentes e jovens. A ES (Educação Sexual) pode ser um receituário de prevenção e saúde pública ou o desenvolvimento da literacia sexual. Usa-se o método histórico-comparativo e de estudo de caso. Analisa-se a legislação nacional referente à ES e comparam-se diferentes propostas para a sua implementação na escola. Identificam-se diferentes modelos de ES. A análise das representações de professores do distrito do Porto sobre ES efetuou-se com recurso à aplicação de um inquérito por questionário.

1. Enquadramento legal da ES em Portugal (1984-2010)

O alvoroço social e cultural do século XX europeu não alterou as práticas em ES em Portugal. Apenas em 1984, através da Lei n.º 3/84, se consagrou o «direito à ES e de acesso ao planeamento familiar», garantindo o Estado o direito à ES como «componente do direito fundamental à educação». A Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, prevê a existência da ES em todos os ciclos de ensino, optando por uma abordagem transdisciplinar. O Decreto-Lei n.º 286/1989 reorganizou os planos curriculares, procurou imprimir ao currículo uma perspectiva interdisciplinar e criou uma área de formação pessoal e social e nela a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) que não chegou a ser implementada e onde seria abordada também a ES. A Lei n.º 120/1999 ampliou as áreas de intervenção da ES e introduziu a preocupação pelos riscos da sexualidade e a referência à vertente relacional. O Decreto-Lei n.º 259/2000 reforçou a importância da ES em meio escolar, considerando que deve ser matéria a integrar no projeto educativo de escola. O Decreto-Lei n.º 6/2001 alterou os planos curriculares e criou as áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica e Área de Projeto mas as diferentes sensibilidades, a formação deficitária em sexualidade e os receios de pais e encarregados de educação, limitaram o desenvolvimento da ES. O Despacho n.º 25.995/2005 assume as questões da sexualidade como parte integrante do currículo nacional e aprova os princípios do modelo de educação para a promoção da saúde que decorrem das posições do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2009 a Assembleia da República apreciou os projetos de lei do BE (2008), do PCP (2009) e do PS (2009) sobre ES, acabando por ser aprovada a Lei n.º 60/2009, regulamentada através da Portaria n.º 196A/2010, criando as condições para a implementação generalizada e obrigatória da ES em meio escolar. A regulamentação da reprodução medicamente assistida, a interrupção voluntária da gravidez, a proteção da parentalidade e a discriminação sexual constituem exemplos de novos desafios para a ES nas escolas portuguesas.

2. Modelos de educação sexual

A opção por um modelo implica o compromisso com uma visão da ES, quer seja técnica, religiosa, de intervenção social ou de formação pessoal e social, pois a «ES sem valores morais e a aparente informação neutral é um erro crasso» (Silva, 2006). Os direitos sexuais, enquanto ramificação dos direitos humanos incluem «o direito à saúde sexual e reprodutiva, o direito a procurar, receber e dar informação relacionada com a sexualidade e o direito à ES» (Oms, 2006). Vaz (1996) divide os modelos de ES em: conservadores, de ruptura impositivos, médico-preventivos e de desenvolvimento pessoal. O modelo conservador associa a sexualidade à reprodução e a «contextos que legitimam a reprodução» e dominou o pensamento e as práticas da «nossa sociedade até épocas relativamente recentes, continuando a ter uma dimensão significativa na sociedade portuguesa, sendo protagonizado por organizações de carácter confessional» (Vaz, 1996). A sua ligação às doutrinas religiosas faz com que a sexualidade seja prescrita como forma de realizar um plano de origem divina que considera a sexualidade um pesado encargo, que apenas pode ser resgatado pela sua utilidade reprodutora. O modelo de ruptura impositivo está associado à reação ao modelo conservador e à «emergência de movimentos sociais de contestação». O modelo de ruptura impositivo entende a sexualidade como factor de mudança social. O modelo médico-preventivo está associado às instituições de saúde, aos seus profissionais e ao «controlo e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis» (Vaz, 1996). O modelo de desenvolvimento pessoal procura «integrar os componentes de natureza biológica com outros de tipo psicossocial» (Vaz, 1996). A abordagem é transdisciplinar, encarando a sexualidade como uma área complexa e promovendo a formação e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Sánchez (1999; 2008) classifica os modelos em revolucionários, preventivos, morais ou de abstinência, biográfico-profissionais, democráticos e pós-modernos. O modelo moral ou de abstinência, com fortes ligações a movimentos conservadores, prescreve a abstinência como forma de evitar problemas ligados à atividade sexual e de preparação para o matrimónio, empenhando-se em contrariar as mensagens associadas ao prazer. O modelo revolucionário procura imprimir um cunho ideológico às ideias veiculadas, defendendo que a ES «es una condición necesaria para la revolución social» (Sánchez, 1999). Este modelo, procura transformar a sociedade na sua vertente socioeconómica, em vez de educar para o bem-estar dos indivíduos. O modelo preventivo está diretamente relacionado com os inconvenientes associados às práticas sexuais, à redução dos riscos da atividade sexual e ao conceito de saúde. O modelo democrático faculta o acesso à informação e assenta nos valores partilhados por toda a sociedade, respeitando as diferenças, promovendo uma postura crítica e aceitando a possibilidade da existência de diferentes "biografias" sexuais salutares (Sánchez, 2008). Este modelo encara a sexualidade como uma construção a realizar de diferentes formas que, apesar de distintas, merecem ser respeitadas e refletem valores partilhados por uma sociedade. O modelo biográfico-profissional assume «una postura más relativista y plural, baseada en conocimientos científicos y en actitudes democráticas, tolerantes y abiertas» (Sánchez, 1999). Este modelo concilia a importância atribuída à informação rigorosa, e resultante de investigação científica, com diferentes aspectos da sexualidade (anatomia, reprodução, riscos, construções sociais, contracepção, valores, afetos e condutas sexuais) e biográfico, porque admite que os indivíduos possam ter vivências sexuais distintas, fundamentadas nas suas crenças e nos seus valores. Por último, o modelo pós-moderno, que se caracteriza por transformar a atividade sexual em algo apetecível, a sexualidade como produto de consumo, independente de valores, encerrada unicamente na esfera das opções privadas, onde o ato de consumir se dissemina e as escolhas não respeitam códigos de ética ou escalas de valores. A sexualidade encarada segundo as leis do mercado, consumista e individualista, onde se podem comprar experiências sem ligações afetivas e, preferencialmente, sem riscos ou compromissos.

Segundo Vilaça (2006), o modelo preventivo não oferece uma alternativa educativa global, o modelo moral instrumentaliza a ES numa direção moral ou, no caso do revolucionário, política, parecendo ser o modelo biográfico-profissional o mais adequado ao desenvolvimento de uma ES orientada para a ação. Os modelos descritos não constituem um referencial uno, nem a sua adopção plena ou recusa total as opções possíveis, devendo ser encarados como uma aproximação à realidade. A ES «deve ter em conta, sem reducionismos despersonalizantes, todas as vertentes que ela comporta» (Rocha, 1988). Um modelo de ES, de formação pessoal e social, promoverá o desenvolvimento integral do indivíduo e não apenas a resolução de problemas económicos, sociais ou de saúde. (Duarte, 2010.)

3. Literacia sexual: competências baseadas na autonomia e na responsabilidade

A educação e formação dos jovens no início do século XXI coloca novos desafios a pais e educadores, pois, se por um lado as áreas do saber são cada vez mais diversificadas e complexas e o acesso ao conhecimento se democratizou, por outro a valorização social do conhecimento parece diminuir. Se no passado o conhecimento teórico e o conhecimento prático estavam socialmente separados e a sua transmissão perpetuava a distinção, na atualidade o enfoque está na aquisição de competências que proporcionem, a todos, os instrumentos indispensáveis para responder às exigências da sociedade. A integração de Portugal na União Europeia, conduziu a novos desafios e à necessidade de perspectivar a educação no espaço europeu, possibilitando o «reconhecimento e a utilização das qualificações a nível nacional e europeu» (EU, 2008). A certificação dos diferentes percursos formativos como forma de reconhecer as aprendizagens efetuadas e permitir a sua comparação com os restantes parceiros europeus pressupõe a existência de um referencial comum, o Quadro Europeu de Qualificações (Qeq). A competência, definida como «a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal» (EU, 2008), é deste modo o epicentro da qualificação do individuo, e a responsabilidade e autonomia seu âmago. A sexualidade e a ES devem ser pensadas de forma a qualificar, com conhecimentos, competências e atitudes, para a responsabilidade e autonomia. O percurso formativo em meio escolar será alicerçado em conhecimentos, aptidões e atitudes, constituindo-se como referencial para os futuros paradigmas

educativos. Em ES os conhecimentos gerais tornam-se gradualmente mais complexos e relevantes, as aptidões para desempenhar tarefas simples serão gradualmente aplicadas na resolução de problemas e as atitudes, inicialmente supervisionadas e desenvolvidas em contextos estruturados, passam a exigir mais autonomia e responsabilidade. O nível 1 de qualificação, Portaria n.º 782/2009 faculta o acesso a conhecimentos básicos, promovendo aptidões simples e atitudes supervisionáveis, que se desenrolem em ambientes muito estruturados. Os níveis de qualificação 2 e 3, implicam o conhecimento de factos e processos, a resolução de problemas e a adopção de atitudes para uma autonomia e responsabilidade crescentes.

Sob a égide da Unesco (1974), diversos especialistas analisaram os problemas relativos ao «ciclo de estudos básicos», tendo concluído que a educação básica deve incluir um «conjunto de comportamentos, conhecimentos, valores e experiências que permitam a cada um: - realizar-se plenamente; - participar ativamente na vida social, prosseguindo estudos, entrando no mundo do trabalho ou da cultura; - ser um cidadão produtivo, eficaz e feliz; - prosseguir a sua educação ao longo de toda a vida; - desenvolver a sua personalidade criativa e o seu espírito crítico, a fim de poder, em plena consciência e em colaboração com outrem, contribuir para o progresso da edificação de uma sociedade humana que o satisfaça plenamente, à sua família e a toda a humanidade; - aceder à condição de bem-estar físico e de boa saúde.» A perspectiva mais individual, ligada à importância de assegurar a educação, a realização pessoal, a felicidade e o bem-estar, completa-se na vertente social com a colaboração com o outro, a produtividade e o contributo para a construção social. A educação básica é um pilar da construção do indivíduo, da sociedade a que pertence e da humanidade, imprescindível para cumprir os valores essenciais da Declaração do Milénio (Unesco, 2000), entre outros, a tolerância e a responsabilidade.

A literacia é «a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular, utilizando impressos e materiais escritos associados com diferentes contextos. A alfabetização envolve um processo contínuo de aprendizagem para capacitar o indivíduo para alcançar os seus objetivos, para desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar plenamente na sociedade em geral» (Unesco, 2003). A literacia é indispensável para o cidadão feliz, informado e formado, capaz de analisar, problematizar e resolver, não limitando a aplicar o conhecido ao conhecido. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (Oecd, 2011), no âmbito do «Programme for International Student Assessment – PISA», considera que a literacia é a capacidade de aplicar o conhecimento e as aptidões em áreas fulcrais e a capacidade para analisar, raciocinar e comunicar eficazmente, interpretar e resolver problemas em situações variadas. A literacia sexual é, também, literacia. Segundo Herdt (2006), literacia sexual é todo o conhecimento necessário para alcançar o bem-estar sexual e a capacidade para o atingir o seu melhor indicador, de forma sincera e ao longo de toda a vida. Alexander (2008) faz referência à literacia como forma de entender a sexualidade não apenas na sua vertente biológica ou da prática pessoal, mas como momentos de alfabetização que nos podem oferecer uma melhor compreensão de normas, valores e constrangimentos que afetam vida de cada um de nós. O National Sexuality Resource Center (NSRC, 2008), perspectiva a sexualidade de forma integrada e holística, onde os conhecimentos, as aptidões e os recursos suportam uma vivência sexual saudável e com prazer. A literacia sexual desenvolve competências (experiências, conhecimentos, comportamentos e valores), baseadas na autonomia e na responsabilidade, para identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular, problematizar e resolver as situações reais que tenham a ver com a vida sexual de modo a que cada um: se realize plenamente, se relacione (ativamente) com os outros, seja um cidadão feliz, aceda à condição de bem-estar físico e de boa saúde, desenvolva a sua personalidade criativa e o seu espírito crítico contribuindo para uma sociedade humana solidária e feliz prossiga o seu desenvolvimento a sua educação ao longo de toda a vida. Hoje, a educação-formação-aprendizagem ao longo da vida, em níveis diferenciados, exige a literacia sexual como uma visão humana, integrada e holística da sexualidade numa perspectiva relacional de liberdades, autonomias e responsabilidades em igualdade, respeito, solidariedade e tolerância. (Duarte, 2010.)

4. Paradigmas de ES em Portugal: literacia ou receituário?

As escolas portuguesas têm desenvolvido projetos de ES díspares, optando por abordagens disciplinares ou interdisciplinares. Perante a crescente sensibilidade da sociedade portuguesa para a importância da sexualidade em meio escolar, duas entidades foram chamadas a dar o seu contributo, o Conselho Nacional de Educação (Cne) e o Grupo de Trabalho de Educação Sexual (Gtes). O Cne, no seu Parecer n.º 6/2005, considera que ao nível do ensino básico, a ES constitui «área curricular abrangente, cujas estratégias de implementação em contexto escolar favorecem o recurso à transdisciplinaridade» (PT, 2005$_a$). Para o Cne «a questão não é a de saber se os interesses, os problemas dos alunos, as situações de vida e as questões sociais devem ser abordados na escola, mas se devem constituir conteúdos de aprendizagem, devidamente contextualizados com os conteúdos programáticos das disciplinas, com as temáticas das atividades curriculares não disciplinares e com as atividades desenvolvidas no plano das atividades de enriquecimento do currículo» (PT, 2005$_a$). A formalização de uma disciplina, com carga horária e conteúdos determinados, corresponde à escolha de um modelo impositivo que não salienta a importância da ES como área de formação pessoal e social e esquece que «a educação para os valores não é um conteúdo curricular e a neutralidade axiológica não existe em termos de ES» (PT, 2005$_a$). A posição expressa no parecer do Cne enquadra-se na definição de sexualidade publicada pela Organização Mundial de Saúde, onde se salienta o carácter multidimensional da sexualidade humana, considerando que:

> *«Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. (…) Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, ethical, legal, historical, religious and spiritual factors» (Oms, 2006).*

O Cne (PT, 2005$_a$) considera que a ES não deve ser «um conteúdo escolar, que

pode ser ensinado, aprendido e avaliado a partir dos parâmetros curriculares ditos disciplinares, nem um programa único, ainda que exista uma plataforma de entendimento sobre o que deve ser escolarizado em termos de informação científica». Para o Gtes (2005) a ES é o processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual. A divisão em duas áreas, a informação, ligada aos aspectos biológicos e a afetividade, marca o discurso do Gtes, sendo notória a importância atribuída à primeira, embora salientando sempre que «a informação sobre a sexualidade é uma vertente essencial na ES, mas não é suficiente» e ainda que «deve facultar aos jovens, para além da informação necessária, a oportunidade de compreender a dimensão afetiva da sexualidade, ajudando-os a compreender as emoções, os sentimentos e as decisões envolvidos no comportamento sexual» (Gtes, 2005). A opção pela fixação de conteúdos que devem ser respeitados e trabalhados com os alunos, de forma diferencial de acordo o ano de escolaridade e a integração da ES numa nova matriz curricular e nas áreas curriculares não disciplinares, corresponde a uma «perspectiva de educação para a saúde» (Gtes, 2007). A preocupação/atenção dada aos aspectos médico-sanitários não se limita aos promotores e aplicadores da ES, também os «jovens apresentam uma visão redutora a respeito do significado da ES. Delimitam a temática à abordagem de métodos contraceptivos e DST, à informação e esclarecimento de dúvidas. Surge com pouca frequência a alusão à área dos afetos» (Costa, 2006). Vilaça (2007) refere que é necessário uma nova abordagem nas escolas que permita vencer o «desafio de evoluir das abordagens médicas e comportamentais/ estilos de vida para abordagens de educação para a saúde socioambientais».

5. Representações de professores sobre ES

A ES em meio escolar submete-se a consensos difíceis e a silêncios geracionais. Os alunos passam, por vezes, mais horas em ambiente escolar e na companhia de professores do que com os pais, vivem a escola e na escola. Este facto justifica a importância de perceber que representações são assumidas pelos professores, adultos de referência e modelos de atuação dos jovens.

O presente estudo de caso decorreu em dois agrupamentos de escolas do distrito do Porto, tendo sido realizado um inquérito por questionário, envolvendo 205 professores de todos os ciclos de ensino. Pretendeu-se caracterizar as representações dos professores sobre ES, tendo-se abordado os seguintes aspectos:

a) Responsabilidade na realização da ES

Para os professores a responsabilidade de realizar ES, até aos 11 anos de idade, é dos pais e encarregados de educação (3,77 / 5), secundados pelos professores (2,38 / 5) e pelos profissionais de saúde (2,28 / 5). Após os 12 anos, os pais e encarregados de educação continuam a ser os mais indicados (3,65 / 5), no entanto, a intervenção dos profissionais de saúde adquire uma maior importância (2,51 / 5) e a dos professores menos essencial (2,18 / 5).

b) Conteúdos da ES

Os professores seleccionaram os conteúdos «adaptados a cada fase de desenvolvimento do indivíduo» (4,54 / 5) e os «valores morais e cívicos» (4,4 / 5). No extremo oposto encontra-se o «direito ao prazer e de todas as formas de o obter» (2,27 / 5).

c) Relevância dos conteúdos da ES

Os professores consideraram que, até aos 11 anos, os «Valores» (4,09 / 6) e os «Sentimentos, emoções e afetos» (3,67 / 6) constituem os conteúdos mais importantes na formação dos alunos. No extremo oposto aparecem os «métodos contraceptivos» (1,72 / 6) e a «IVG/ Aborto» (0,6 / 6). Após os 12 anos, os «Valores» (3,51 / 6) e os «Sentimentos, emoções e afetos» continuam a constituir os conteúdos mais importantes, no entanto as «IST» (2,8 / 6), a «Informação científica sobre o aparelho reprodutor» (2,46 / 6) e os «métodos contraceptivos» (2,37 / 6) aumentam a sua relevância. O conteúdo «IVG/Aborto» mantém-se como o menos valorizado (0,85 / 6).

d) Relevância das diferentes áreas que definem os níveis de qualificações do QNQ para a ES

A educação dos jovens até aos 11 anos, promove os «Conhecimentos» (2,4 / 4), a «Responsabilidade» (1,8 / 4), as «Competências» (1,1 / 4) e por último a «Autonomia» (0,75 / 4). Após os 12 anos, a «Responsabilidade» (2,20 / 4) constitui a área mais importante, seguida dos «Conhecimentos» (2,09 / 4), das «Competências» (0,94 / 4) e, por último a «Autonomia» (0,77 / 4).

e) Objetivos da ES

Os professores consideraram que os principais objetivos da ES são «adquirir capacidades de comunicação, pensamento crítico e de decisão» (4,47 / 5) e «reconhecer que a sexualidade se pode viver de formas diferentes» (4,37 / 5). No extremo oposto encontram-se o «educar para a castidade antes do matrimónio» (1,51 / 5).

f) Metodologias em ES

Os professores preferem as «atividades que promovam autonomia e responsabilidade» (4,64 / 5), seguidas das «ações de formação para grupos profissionais» (4,42 / 5).

g) Valorização dos diferentes modelos de ES.

As opções efetuadas pelos professores permitem verificar que o modelo de formação pessoal e social é o que reúne mais consenso (4,33 / 5).

Em relação aos objetivos da ES, os professores consideram ser mais relevante «adquirir capacidades de comunicação, pensamento crítico e de decisão» e «reconhecer que a sexualidade se pode viver de formas diferentes»; – em relação aos conteúdos, estes devem ser «adaptados a cada fase de desenvolvimento do indivíduo» e ter o seu enfoque nos «valores morais e cívicos»; – no que concerne às metodologias, consideram preferenciais as «atividades que promovam a autonomia e a responsabilidade»; Até aos 11 anos, os professores optam por uma ES cuja responsabilidade pertence aos pais e encarregados de educação, desenvolvida no seio da educação familiar e complementada pela escola, valorizando a importância dos valores e dos sentimentos, afetos e emoções; este é o período para fornecer conhecimentos básicos de sexualidade; Após 12 anos, a ES mantem-se como responsabilidade primordial de pais e encarregados de educação, embora com um maior contributo da escola e dos profissionais de saúde; os «valores» e os «sentimentos, afetos e emoções» mantêm-se como conteúdos de referência; sendo este é o momento para promover a responsabilidade em sexualidade. (Duarte, 2010.)

Conclusão

O percurso legislativo da sexualidade em Portugal iniciou-se com os aspectos morfológicos e fisiológicos, ligados ao planeamento familiar e à paternidade, atualmente a valorização da dimensão relacional, centrada no indivíduo, nas suas necessidades, a importância dos sentimentos, dos afetos e a da dimensão ética perspectivam a complexidade da sexualidade humana, área de formação pessoal e social.

Os modelos de ES valorizam de forma diferente as várias vertentes da sexualidade humana. As alterações sociais, a prevenção de problemas de saúde ou o cumprimento de preceitos religiosos pertencem a modelos que acabam ultrapassados pela realidade, por modelos que perspectivam a sexualidade de uma forma holística, consciente das suas limitações e da complexidade da sexualidade humana. A literacia sexual emerge como modelo de ES, centrado na capacidade de analisar, problematizar e resolver os desafios com que cada um de nós se depara.

Os professores consideram que a ES de crianças até aos 11/12 anos deve valorizar conhecimentos (gerais básicos) sob supervisão dos pais, complementada pela escola, em contexto estruturado, permitindo o desenvolvimento de um referencial de valores sólidos, socialmente integrados, que preparem para novas fases do seu desenvolvimento, o que corresponde ao previsto no nível 1 do QEQ. A partir dos 12 anos, os professores continuam a valorizar o papel educativo dos pais em relação à sexualidade, considerando, no entanto, que deve haver um enfoque na autonomia e na responsabilidade dos alunos, o que corresponde ao previsto no nível 2 do QEQ.

Os professores apontaram para uma ES baseada na literacia sexual, desenvolvendo competências, baseadas na autonomia e na responsabilidade, para identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular, problematizar e resolver as situações reais que tenham a ver com a vida sexual de modo a que cada um: se realize plenamente na condição de saúde e bem-estar, seja feliz e contribua para a felicidade dos outros.

Referências Bibliográficas

Alexander, J. (2008). Literacy, Sexuality, Pedagogy: Theory and Practice for Composition Studies. Utah. All USU Press Publ.

BE (2008). Projecto de Lei n.º 530/X de 27 de março

Costa, A. J. L. L. (2006). *A ES numa perspectiva de educação para a saúde: um estudo exploratório na Escola Secundária pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Dissertação de mestrado. Braga. Universidade do Minho

Duarte, P. (2010). *Educação da sexualidade: modelos e representações de professores*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro. Universidade de Aveiro

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

GTES (2005). Relatório Preliminar. Lisboa: Grupo de Trabalho de Educação Sexual.

GTES (2007). Relatório final. Lisboa: Grupo de Trabalho de Educação Sexual.

Herdt, G. (2006). Alfabetismo sexual, pánicos morales y barreras políticas para el ejercicio de los derechos sexuales en los Estados Unidos. In: *Sexualidad, estigma y derechos humanos - desafíos para el acceso a la salud en América Latina*. 377-390. Lima: FASPA/UPCH

NSRC (2008). About Sexual Literacy. National Sexuality Resource Center. San Francisco State University

OECD (2011) Shift Learning because learning keeps changing: Summary (from PISA): Innovative concept of "literacy"

PCP (2009). Projecto de Lei n.º 634/X de 7 de janeiro

PS (2009). Projecto de Lei n.º 660/X de 10 de fevereiro

PT (1976-2005). *Constituição da República Portuguesa*.

PT (1984). Lei n.º 3/84 de 24 de março

PT (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

PT (1989). Decreto-Lei n.º 286/1989 de 29 de Agosto

PT (1999). Lei n.º 120/1999 de 11 de agosto

PT (2000). Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de outubro

PT (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro

PT (2005_a). Parecer n.º 6/2005 do Conselho Nacional de Educação

PT (2005_b). Despacho n.º 25 995/2005 de 28 de novembro

PT (2009_a). Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho

PT (2009_b). Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto

PT (2010). Portaria n.º 196A/2010 de 9 de abril

Rocha, F. (1988). A educação da sexualidade num contexto humanizante. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXII, Coimbra. − In: Rocha, F. (1996) *Educar em valores*. Aveiro: Estante, cap. 6 «Sexualidade»

Sánchez, F. L. (2008). Educação sexual hoje. Lisboa. APF

Sánchez, F. L.; Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa. APF

Silva, I. V. P. (2006). *Educação para os valores em sexualidade: um estudo com futuros professores e alunos do 9.º ano*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho

UNESCO (1974). Réunion d□experts sur le cycle de base des études: rapport final. 24-29 juin'74. Paris: Unesco, ED-74/CONF. 622/5

UNESCO (2000). United Nations Millennium Declaration. Resolution adopted by the General Assembly, Fifty-fifth session. / Declaração do milénio. Cimeira do Milénio, Nova Iorque, 6-8 de setembro

UNESCO (2003). Literacy Assessment and Monitoring Programme

Vaz, J. M. (coord.) (1996). *Educação Sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta

Vilaça, M. T. M. (2006). *Acção e competência de acção em educação sexual uma investigação com professores e alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho

Vilaça, M. T. M. (2007). Dos modelos de educação para a saúde tradicionais aos modelos de capacitação: abordagens metodológicas da educação sexual em Portugal do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. *Boletín das ciências*. Ano 20, n.º 64, 97-98. Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia

WHO/OMS (2006). Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health. Genebra: Publications of the World Health Organization

[311]

DESENVOLVIMENTO E UTILIZAÇÃO DE UM SOFTWARE NO ENSINO DA CONTABILIDADE

Raul Ressano Garcia
ESHTE

[Resumo] Este artigo tem como principal enfoque o desenvolvimento e utilização de um software de contabilidade para o ensino. Numa primeira fase foram analisados diversos softwares de contabilidade existentes no mercado e foi desenvolvido um software atendendo às principais especificidades dos mesmos. O software foi planeado com o objectivo de ser simples e funcional permitindo uma fácil utilização. Sendo amigo do utilizador, consegue-se utilizá-lo após um número mínimo de horas de formação. Numa segunda fase o software foi disponibilizado aos alunos para ser utilizado na execução de um trabalho de grupo na disciplina de contabilidade. Juntamente com a disponibilização do software foram dadas três horas de formação para utilização do mesmo. Numa terceira fase os grupos de alunos desenvolveram o trabalho de contabilidade. Os grupos de trabalho foram livres de optar pela utilização do software fornecido ou de qualquer outro software. Podiam ainda executar o trabalho pretendido sem qualquer apoio de um software de contabilidade. Na quarta fase foi efectuada uma análise à utilização do software por parte dos grupos de alunos. Tendo sido analisados quantos grupos de trabalho optaram pelo software fornecido, quantos optaram por outros softwares e quantos não optaram por qualquer software. Foram ainda analisados os motivos das escolhas opcionais tendo sido posteriormente todos os resultados motivo de reflexão neste artigo.

[Palavras-chave] Educação, IT, Contabilidade, Software

Introdução

Este documento é sobre o desenvolvimento de um software informático de contabilidade, que foi criado com o objectivo de ser utilizado pelos alunos na elaboração do seu trabalho final da disciplina de contabilidade geral.

Justifica-se o desenvolvimento do software por diversos motivos dos quais vamos salientar dois motivos principais.

O Primeiro motivo prende-se essencialmente com problemas relacionados com a obtenção das licenças de utilização de um software informático profissional para ser utilizado nas aulas.

O segundo motivo prende-se com a complexidade dos softwares profissionais existentes no mercado. Consideramos que o objectivo desta disciplina será a aprendizagem da contabilidade e que obrigar paralelamente os alunos a aprenderem a utilizar um software informático complexo, poderá ter consequências contraproducentes no ensino da contabilidade.

Assim optámos por criar um software informático de contabilidade, tão simples quanto possível e fundamentalmente que seja fácil de utilizar.

Metodologia

Foram analisados sete softwares informáticos profissionais de contabilidade existentes no mercado português e a partir deles foi retirada a lógica reinante que definiu o desenho da base de dados do software que desenvolvemos.

Seguiu-se o desenvolvimento do software sempre tendo em atenção a dois pontos principais. O primeiro seria que este software deveria ter para o utilizador uma lógica de trabalho parecida com os softwares existentes no mercado. O segundo ponto seria que este software deveria ser muito menos complexo que os softwares profissionais assentando numa lógica baseada na filosofia de pretender ser "amigo do utilizador".

Depois de desenvolvido e testado, o software informático de contabilidade foi fornecido aos alunos para que o pudessem utilizar no desenvolvimento do trabalho final da disciplina de contabilidade. Juntamente com o software foi dada uma formação de duas horas para utilização do mesmo.

A utilização do nosso software informático não é obrigatória, os alunos são livres de escolher a ferramenta que muito bem entenderem para executar o trabalho final da disciplina.

Análise dos softwares informáticos de contabilidade existentes no mercado

Nos sistemas actuais de softwares de contabilidade, impera a lógica de acumulação dos saldos assente em relacionamentos recursivos. As contas com menor número de dígitos acumulam sucessivamente os saldos das contas com maior número de dígitos.

Este relacionamento recursivo é conseguido normalmente à custa de uma lógica de ciclos repetitivos. Nestes ciclos vão se somando sucessivamente os saldos das contas com mais dígitos e

acumulando o seu saldo para as contas com menos dígitos. O ciclo repete-se sucessivamente até chegarmos ao número mínimo de dígitos que uma conta poderá ter.

Foram analisados sete softwares informáticos de contabilidade existentes no mercado português. Os escolhidos foram o Gestware, OGI, Sage – Infologia, Artsoft – TI, Primavera, f3m e o Banana.

Na análise dos softwares referidos podemos analisar que a maioria segue uma lógica recursiva para agrupar a informação das subcontas nas contas. Esta lógica recursiva de acumulação dos saldos das subcontas nas contas, por vezes é conseguida, não utilizando um relacionamento recursivo existente, no modelo de dados, entre o campo conta e o campo subconta, mas sim recorrendo a código.

Podemos ainda observar que em alguns softwares no lugar de recorrermos às contas para agrupar as subcontas, recorreu-se a grupos. São depois esses grupos que nos vão fornecer a informação agrupada das subcontas. Na tabela denominada lógica de agrupamento das contas, podemos visualizar um resumo das conclusões a que chegámos relativamente à lógica de agrupamento utilizada em cada software.

Desenvolvimento e utilização de um software no ensino da contabilidade

Desenvolvimento do Nosso Software

A este software chamámos contabilidade tradicional porque o desenho da arquitectura da base de dados que utiliza, é o desenho que tradicionalmente é utilizado nos softwares de contabilidade existentes no mercado.

Este software utiliza o método tradicional do chamado elevador para agrupar a informação das subcontas nas respectivas contas. Esta técnica utiliza um relacionamento recursivo de uma tabela com ela própria.

Este relacionamento recursivo pode ser substituído por softwareção. No lugar de nos apoiarmos nas relações da base de dados para agrupar a informação das subcontas nas contas, podemos recorrer a programação. Esta programação normalmente utiliza ciclos repetitivos para desempenhar esta tarefa. Estamos a falar de ciclos do tipo "for-next" ou "do-while".

Tabelas

Para agrupar a informação das subcontas nas respectivas contas, este software utiliza um relacionamento recursivo de uma tabela com ela própria. Relacionámos o campo agrupa-conta com o campo conta, ambos da tabela do plano de contas.

Este método além do relacionamento recursivo que já mencionámos, ainda relaciona a tabela movimentos com a tabela plano de contas através do campo conta. Relaciona ainda a tabela movimentos com a tabela cabeçalho. Para tal utiliza os campos ano e número de documento, uma vez que o mesmo número de documento pode ser repetido em anos diferentes.

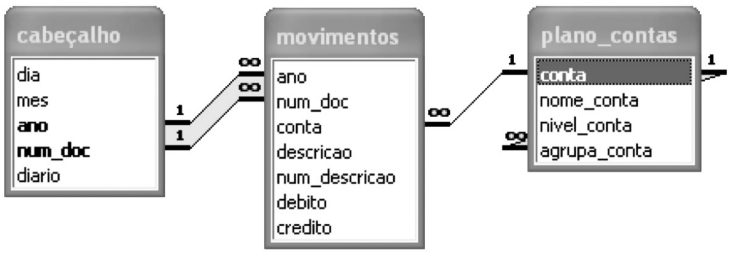
A tabela cabeçalho, tem como chaves primárias o ano e o número de documento. Um cabeçalho está associada a vários movimentos.

A tabela plano de contas guarda todas as contas do plano e contas e tem como chave primária o campo conta. Uma conta do plano de contas pode ser utilizada em um ou mais movimentos contabilísticos.

Tabela 1: Lógica de agrupamento das contas

Sotfware	Lógica de agrupamento das contas
Gestware	Grupo
OGI	Recursiva
Primavera	Recursiva
Sage-Infologia	Código
Artsoft - T.I.	Código
f3m	Recursiva
Banana	Grupo

Figura 1: Relacionamentos



Formulários

Formulário menu geral

O formulário menu geral é a porta de entrada no software. A partir deste formulário podemos optar introduzir novas contas no plano de contas, introduzir movimentos contabilísticos ou abrir o formulário de relatórios.

Formulário menu de relatórios

O menu de relatórios permite-nos aceder a vários relatórios. Entre eles temos o plano de contas, os balancetes, os extractos de conta e o diário. Permite ainda impor condições na consulta movimentos do ano.

Formulário menu dos relatórios dos balancetes

No menu dos relatórios dos balancetes, é possível que o contabilista deseje um balancete de diferentes níveis de acordo com aquilo que pretende analisar.

Se pretendermos conhecer por alto, sem grande pormenor, a situação financeira da empresa, provavelmente é suficiente um balancete com poucos dígitos. Numa análise global, até facilita não haver informação em excesso.

Se noutra análise queremos por algum motivo conhecer o detalhe, então podemos optar por um balancete com mais dígitos.

Formulário introdução de contas no plano de contas

Este formulário normalmente é pouco usado. Só se utiliza quando se pretende introduzir novas contas na contabilidade, ou alterar as contas já existentes. Na introdução de contas no plano de contas, para termos uma conta nova é necessário introduzir o número da conta, o nome da conta, o número da conta na qual a conta que estamos a introduzir se vai agrupar, e o nível da conta que estamos a introduzir.

A necessidade de introduzir a conta na qual a nossa conta se vai agrupar, reflecte de uma forma clara o desenho da base de dados. É ao introduzirmos a conta, e a conta em que ela se agrupa, que estamos a alimentar o relacionamento recursivo, da tabela plano de contas consigo própria.

Formulário introdução de movimentos contabilísticos

Este formulário irá ser de longe o mais utilizado. Todos os dias são introduzidos novos movimentos contabilísticos. Este formulário tem dois subformulários. A informação introduzida no formulário, irá ser direccionada para a tabela cabeçalho. A informação introduzida no subformulário irá ser alojada na tabela movimentos.

A tabela cabeçalho tem um relacionamento de 1 para N com a tabela movimentos. Um cabeçalho terá a si associados vários movimentos, daí a necessidade do subformulário. O segundo subformulário, dá-nos os totais dos movimentos de um determinado cabeçalho.

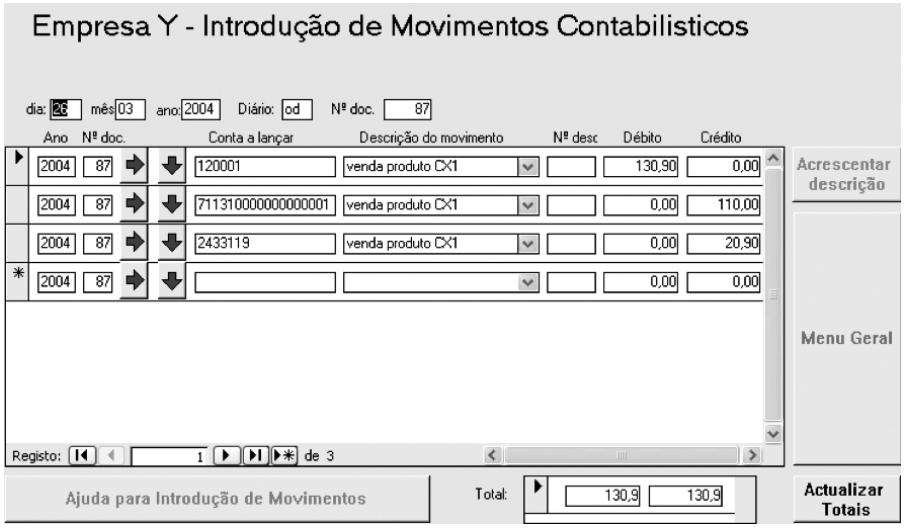
Consultas

Inicialmente a partir da tabela do plano de contas é construída a consulta do plano de contas. Seguidamente a partir das tabelas cabeçalho e movimentos, é construída a consulta movimentos do ano. Com base nas consultas plano de contas e movimentos do ano, construíram-se as consultas, balancete, extracto de conta e diário.

Consulta movimentos do ano

A consulta movimentos do ano junta informação das tabelas cabeçalho e movimentos. Estas tabelas estão relacionadas por dois campos. O campo numero de documento, como

Figura 2: Introdução de movimentos contabilísticos



não podia deixar de ser, e o campo ano. O campo ano porque o mesmo numero de documento se pode repetir em anos diferentes.

Esta consulta será duma importância primordial, uma vez que servirá de base à construção de todas as outras consultas do software. Assim sendo, qualquer condição que seja aqui imposta, ficará vigente em todas as consultas de todo o software.

Consulta plano de contas

Esta consulta reflecte o relacionamento recursivo existente na tabela plano de contas. As tabelas estão relacionadas através dos campos agrupa_conta e conta. O campo agrupa_conta da tabela plano_contas está relacionado com o campo conta da mesma tabela.

Consulta balancete

A consulta do balancete reúne informação da consulta movimentos do ano com informação da consulta plano de contas. O relacionamento entre as duas consultas é efectuado utilizando o campo "conta".

Da consulta movimentos do ano vem essencialmente informação sobre as contas lançadoras movimentadas, os valores a débito e os valores a crédito. Da consulta plano de contas query vem informação sobre as contas totalizadoras, o nível da conta e o nome da conta.

Consulta extractos de conta

A consulta extractos de conta é construída a partir das consultas movimentos do ano e plano de contas query. O relacionamento entre as consultas é efectuado através do campo "conta".

Da consulta movimentos do ano vamos utilizar a conta movimentada, os valores a débito, a crédito, a data e a descrição. À consulta plano de contas query, vamos buscar informação sobre o nome da conta.

Consulta diário

A consulta diário reúne informação da consulta movimentos do ano com informação da consulta plano de contas. O relacionamento entre as duas consultas é conseguido através do campo conta.

À consulta movimentos do ano vai-se buscar informação sobre a data, a conta, a descrição e os valores a débito e a crédito. À consulta plano de contas query vai-se buscar o nome da conta. Esta consulta vai ser utilizada para construir o relatório do diário.

Relatórios

Relatório plano de contas

O relatório plano de contas é construído a partir da consulta do plano de contas. Este relatório fornece-nos uma listagem com a relação de todas as contas da contabilidade. Como as contas, independentemente do seu nível, são todas introduzidas na mesma tabela, basta uma vulgar listagem de todas as contas, para obtermos o plano de contas.

Relatório Balancete

O balancete é o mapa mais importante da contabilidade. É a partir do balancete que se constrói o balanço e a demonstração de resultados. É a partir do balancete que se fica a conhecer a situação da empresa.

O relatório do balancete foi construído com base na consulta do balancete. As contas foram agrupadas por níveis, e subníveis. Mais especificamente as contas foram agrupadas pelo último nível, depois foram agrupadas pelo quinto nível, depois pelo quarto nível, depois pelo terceiro, segundo e primeiro.

Para cada conta de cada nível é calculado um somatório dos débitos e dos créditos. Da diferença entre o somatório dos débitos e dos créditos obtém-se o saldo da conta. No final do relatório temos o somatório de todos os débitos, bem como o somatório de todos os créditos.

Para a contabilidade estar correcta, estes somatórios têm de ser iguais. Portanto, a diferença entre o total dos débitos e o total dos créditos, tem que ser nulo. Ou seja o saldo tem que ser nulo.

Relatório Extracto de Conta

O extracto de conta fornece-nos informação detalhada sobre uma determinada conta. Permite-nos analisar os movimentos que foram efectuados nessa conta ao longo do tempo.

O extracto de conta é normalmente utilizado para conferir se todos os movimentos de uma determinada conta foram correctamente lançados. São também muito utilizados os extractos de conta no controle da relação da nossa empresa com terceiros. Principalmente na relação com o estado, os bancos, clientes e fornecedores.

No entanto os extractos de conta também podem ser utilizados internamente, por exemplo no controle de existências de um determinado produto. No controle de entradas e saídas de armazém desse produto.

O extracto de conta terá movimentos a débito e a crédito, e o saldo final da conta terá de ser igual a saldo final dessa conta no balancete.

Relatório Diário

O diário é um mapa contabilístico que nos fornece informação sobre todos os movimentos contabilísticos que vão sendo efectuados ao longo do tempo. É o relatório mais fácil de ser construído, uma vez que a informação que nos fornece é a mesma que introduzimos sem sofrer praticamente nenhuma transformação.

Conclusão

Concluímos que cerca de oitenta por cento dos alunos optou por utilizar o software de contabilidade fornecido para executar o trabalho final da disciplina.

Dos outros vinte por cento alguns utilizaram outro software informático profissional de contabilidade existente no mercado ou simplesmente não utilizaram nenhum software informático e apenas recorreram a ferramentas como o Excel .

Os que optaram por utilizar outros softwares informáticos de contabilidade, justificaram que já tinham no seio do grupo, conhecimentos prévios do software utilizado.

Entre todos os grupos que decidiram utilizar o software informático de contabilidade fornecido, apenas cinco por cento não se entenderam com o software e tiveram dificuldades em utilizá-lo.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas, verificou-se que nenhum elemento do grupo tinha frequentado a formação de duas horas para utilização do software.

Webgrafia

www.gestware.pt
www.ogi.pt
www.primaverabss.com
www.sage.pt
www.f3m.pt
www.artsoft.pt/
www.banana.ch/cms/pt-br

[312]

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PRÉ-ESCOLAR

Vera Vale
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra

[Resumo] A escola é o primeiro espaço público de aprendizagem, fora da família, de códigos de vida comunitária e, provavelmente, o espaço no qual as relações humanas ali experienciadas se transformam em modelos de convivência social e emocional. Os professores vêm as crianças como "prontas para aprender" quando elas demonstram entusiasmo, se expressam positivamente e sabem regular as suas emoções. O presente estudo apresenta os dados obtidos com a implementação de um programa de competências socioemocionais numa amostra de crianças pré-escolares com recurso a grupo de controlo. As crianças, cujos educadores implementaram o programa, revelaram no final menos problemas de comportamento e mais competências pró-sociais do que no inicio. Após 7 meses esses ganhos mantêm-se.

[Palavras-chave] pré-escolar, socioemocional, competências, programas

Introdução

Em consonância com recentes investigações e com directrizes emanadas por organizações que têm por preocupação a educação das crianças, o desenvolvimento de práticas apropriadas para a prontidão para a escola, especialmente as que focam o desenvolvimento socioemocional, devem ser integradas nos currículos de forma transversal.

A aprendizagem socioemocional, segundo Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone, & Shriver, (1997), é o processo pelo qual as crianças e os adultos ganham a habilidade de reconhecer e gerir as suas emoções, tomar decisões responsáveis, estabelecer relações positivas com os outros e tornarem-se mais saudáveis e produtivos individualmente. Na realidade, constatámos que um grande número de opiniões vai neste sentido de considerarem as competências socioemocionais como um ingrediente essencial para uma vida feliz e produtiva (Gardner, 1993; Sternberg, 1996; Goleman, 1997; Mayer & Salovey, 1999).

É durante os primeiros anos de vida que se alicerçam as competências socioemocionais manifestadas em empatia, regulação emocional, resolução de problemas, gestão de relacionamentos, assim como a prevenção de problemas de comportamento manifestados em altos índices de ansiedade, agressão, impulsividade, comportamentos desafiantes e disruptivos (Campbell, 2002; Ladd, Herald & Kochel, 2006; Raver, 2002; Saarni, 1990; Shonkoff & Phillips, 2000).

As evidências sugerem que quando os educadores desenvolvem um relacionamento mais positivo com as crianças tendem, também, a proporcionar mais *feedback* positivo nas competências relativas às tarefas de aprendizagem (Hamre & Pianta, 2001).

Treinar os educadores para providenciarem um ambiente afectivo e de suporte (não punitivo), nas suas salas produz efeitos positivos no comportamento pró-social das crianças e reduz a agressão (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004).

O programa Incredible Years de Webster-Straton (2003)

Escolhemos este programa por várias ordens de razão. Primeiro, porque é um programa que combina a abordagem comportamental, cognitiva e emocional nos métodos para trabalhar com as crianças com problemas comportamentais. Segundo, este programa combina padrões de interacção entre educadores, pais e crianças o que ajuda, por um lado, a prevenir e, por outro, a reduzir de uma forma mais concertada, e daí mais eficaz, os comportamentos negativos. O programa para pais ensina-os a utilizar estratégias de disciplina e limites bem como o uso de incentivos, rotulação de emoções, gestão emocional e competências sociais para desenvolvimento de relações. A consistência casa/escola e o envolvimento dos pais são também promovidos neste programa.

Este programa de treino, destinado aos educadores de infância e professores, é constituído por 5 programas, que se

corporizam em 5 *workshops*, num total de 24 horas de formação.

No primeiro, "A prevenção de problemas de comportamento" são abordados dois tópicos: a construção de relacionamentos positivos com as crianças; e o educador pró- activo. No segundo workshop, "Elogio, encorajamento, atenção e treino", são abordadas estratégias de atenção positiva, o elogio e o encorajamento por parte do educador. No terceiro, "Motivação através de incentivos", é ensinado aos educadores como motivar as crianças através de incentivos. Pretende-se com este programa desmistificar a noção de que os incentivos são prejudiciais, O quarto *workshop* aborda a "Diminuição de comportamentos inadequados" falando na hierarquia disciplinar. O quinto e último *worshop,* aborda a "Prevenção de problemas de comportamento". Tem como objectivo fundamental ensinar as crianças a serem socialmente competentes. São ainda abordados conceitos chave que se prendem com o treino de competências sociais, o encorajar as crianças a terem comportamentos de cooperação e a noção de que ao nomear competências sociais e sentimentos o educador ajuda as crianças a ganharem controlo sobre as suas emoções.

Alguns dos resultados

Ao aplicar o programa de competências socioemocionais, Anos Incríveis Treino de Educadores/Professores, propusemo--nos avaliar as alterações decorrentes dessa intervenção ao nível do comportamento das crianças, e das práticas dos educadores.

O estudo englobou 296 crianças que no ano lectivo de 2009/10 frequentavam a educação pré-escolar e 16 educadoras de infância. O grupo experimental ficou constituído por 144 crianças e o grupo de controlo ficou constituído por 152.

No momento do pré-teste, as crianças que constituíram o grupo experimental, do ponto de vista do desenvolvimento socioemocional avaliado pelo SDQ (*The Strengths and Difficulties Questionnaire,* Goodman (1998) e traduzido e adaptado para Portugal por Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar em 2005), apresentavam um Total de Dificuldades superior ao grupo de controlo.

Após a intervenção verificou-se que as educadoras do grupo experimental descreveram as suas crianças como apresentando menos dificuldades que no início, em todas as subescalas e Total de Dificuldades que compõem o SDQ. Após 7 meses do terminus da intervenção estes dados mantiveram--se. O mesmo não aconteceu com as educadoras pertencentes ao grupo de controlo, as quais descreveram as suas crianças de forma semelhante nos dois momentos de avaliação, quer na escala Total de Dificuldades, quer nas subescalas que a constituem.

Analisando os resultados nas diferentes subescalas do Total de Dificuldades podemos concluir que esta redução foi estatisticamente significativa em todas, mantendo-se nos 7 meses seguintes. Quanto aos resultados obtidos na subescala positiva, ou seja, do Comportamento Pró-social, estes vêm confirmar os obtidos anteriormente com o Total de Dificuldades, dado que assistimos, no grupo experimental, a um aumento da competência pró-social entre o pré-teste e o pós-teste e à manutenção deste aumento 7 meses depois. No grupo de controlo observámos uma ligeira redução no valor mediano do Comportamento Pró-social.

Reflexões

Ficámos com a noção de que uma efectiva gestão de comportamentos em sala está ligada a uma atmosfera positiva onde existem regras firmes e participadas pelas crianças, onde se utilizam passos simples de orientação e monotorização, onde há flexibilidade no uso de incentivos e no uso de consequências, onde são utilizadas recompensas para os comportamentos positivos, como o uso de elogios, e onde são proporcionadas escolhas e se atribuem responsabilidades.

O treino de educadores para promoverem um ambiente de suporte e implementarem estratégias efectivas de redução de comportamentos disruptivos conduz a uma melhoria do clima emocional na sala e, a implementação de um currículo socioemocional traduz-se em benefícios no comportamento das crianças (Webster- Statton et al., 2004).

Bibliografia

Campbell, S. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.

Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ-Por). Acedido em www.sdqinfo.org.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The Theory in practice*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Lisboa: Temas e debates actividades Editoriais.

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children´s school outcomes through eighth grade. *Child Development 72*, 625-638.

Ladd, G., Herald, S., & Kochel, K. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Educational and Development*, *17*, 115-150.

Mayer, J., & Salovey, P. (1999). O que é a inteligência emocional? In P. Salovey & D. Suyter (Eds). *Inteligência emocional da criança: Aplicações na educação e no dia-a-dia,* (pp. 15-49). Rio de Janeiro: Editora Campus Ltd.

Raver, C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children`s emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, *16*, 3-18.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guidford Press.

Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Webster-Stratton, C. (2003).*The Incredible Years: Teacher Training Program: Leader's Guide*. USA.

Webster-Stratton, C., Reid, M., & Hammond, J. (2004). Social skills and problems solving training for children with early onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*, 943-952.corporizam em 5 *workshops*, num total de 24 horas de formação.

[313] AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º CICLO DO ENSINO BÁSICO) – A PERSPECTIVA DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES

Luísa Nogueira e Eusébio Machado
Universidade Portucalense

[Palavras-chave] Avaliação, Avaliação formativa, Regulação, Auto-regulãção

Os normativos que regulamentam a Reorganização Curricular do Ensino Básico (DEB, 2001), prescrevem a "primazia da avaliação formativa com valorização da auto- avaliação regulada" (Despacho Normativo n.◦ 1/2005).

Projectos de investigação empírica elaborados quer por Black e William (2008), ou investigadores como Fernandes (2006), sustentam que a avaliação formativa melhora os resultados escolares.

O feedback é um dos seus componentes principais, pois permite extrair informação relativa ao processo de aprendizagem. Nesta abordagem privilegia-se a informação que incida sobre as estratégias cognitivas despoletadas enquanto o aluno realiza a tarefa ou que permitam caracterizar o estado de desenvolvimento intelectual e sócio-afectivo em que este se encontra(Harlen, 2008).

Após a formulação das apreciações valorativas, os dados são reencaminhados para o processo, com o intuito de melhorar a compreensão da informação ou para que o professor adapte o ensino em função das necessidades diagnosticadas.

Para aceder aos modos de funcionamento do aluno e às suas dificuldades é necessário estabelecer um clima de aula que favoreça o diálogo, a livre exposição de ideias, sentimentos e limitações.

Um feedback de natureza formativa (Serpa, 2010), pressupõe que a interacção entre professor e estudante(s) deve favorecer o desenvolvimento de competências complexas. Enquanto que nas apreciações de cariz globalizante, se controla o grau de domínio em relação aos critérios prescritos num currículo ou programa (Serpa, 2010), na avaliação formativa, professor e aluno actuam no hiato que separa o estado de desenvolvimento actual do formando em relação a um futuro patamar que deverá ser alcançado quando completar as actividades curriculares propostas (Smith 2010). O referencial adoptado inclui os critérios de sucesso e os objectivos inerentes à conclusão da tarefa (Alves 2004).

Através do confronto entre teoria e prática (Guba & Lincoln, 1989), pretende-se aumentar a nossa capacidade de compreensão em relação às estratégias e práticasavaliativas que são desencadeadas durante interacções quotidianas, em contexto sala de aula (Morrissete 2009).

Segundo a proposta de Morrissette (2009), recorremos ao interaccionismo simbólico como metodologia a aplicar no terreno (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação no terreno inclui a realização de entrevistas semi-estruturadas, a cinco docentes da disciplina de ciências Físico-Químicas e a cinco estudantes do terceiro ciclo do ensino básico. Os dados, conteúdos de entrevista, serão interpretados recorrendo-se a Análise de Conteúdo (técnica de análise), proposta por Muchielli (Morrissette, 2009).

[314] ESCOLA NOVA DE FARIA DE VASCONCELOS: UMA UTOPIA NO SÉC. XX PARA A EDUCAÇÃO NO SÉC. XXI

Madalena Luzia Duarte e Carlos Meireles-Coelho
Universidade de Aveiro

[Resumo] Faria de Vasconcelos no livro Une école nouvelle en Belgique (1915) descreveu a experiência pedagógica de uma escola nova considerada modelo (1912-14) dando a oportunidade a Adolphe Ferrière, fundador do Bureau International des Écoles Nouvelles, para, a partir dela, enunciar no prefácio os trinta princípios segundo os quais era possível reconhecer uma «escola nova». Esta escola centrava-se na aprendizagem dos alunos a partir dos seus próprios interesses, numa pedagogia diferenciada orientada por um ensino individualizado. Pretende-se comparar a prática exercida nesta escola com a teoria descrita naqueles 30 princípios e as perspectivas de hoje para a educação do século XXI.

Introdução

Faria de Vasconcelos (1880-1939), um português nascido em Castelo Branco, criou em 1912 em Bierges, na Bélgica, uma escola nova. A sua obra *Une école nouvelle en Belgique* (Vasconcellos, 1915) deu a oportunidade a Adolphe Ferrière (1879-1960), fundador do Bureau International des Écoles Nouvelles (1899), para enunciar 30 princípios segundo os quais era possível reconhecer uma «escola nova».

Até que ponto esta escola modelo do princípio do séc. XX responde à utopia para a educação do século XXI?

1. A escola nova de Faria de Vasconcelos e os 30 princípios enunciados por Ferrière

Pretende-se estabelecer uma comparação entre a prática exercida em Bierges (1912-1914) descrita por Faria de Vasconcelos (V) em *Une école nouvelle en Belgique* (Vasconcellos, 1915) e a teoria descrita nos princípios enunciados por Ferrière (F) no prefácio da mesma obra (Ferrière, 1915):

1. Na escola de Bierges as necessidades e interesses da criança eram o ponto de partida para a aprendizagem (V). — A escola nova é um laboratório de pedagogia prática (F).

2. Os alunos viviam em regime de internato, possuindo a escola uma casa de habitação, dois pavilhões para aulas e espaços agrícolas onde desenvolviam as suas atividades manuais relacionadas com o campo (V). — A escola nova é um internato (F).

3. A escola de Bierges, a primeira escola nova a ser fundada na Bélgica, ficava no campo. (V). — A escola nova está situada no campo (F).

4. Existiam espaços destinados às atividades a desenvolver e espaços para habitação. Os quartos eram decorados com desenhos feitos pelos próprios alunos de modo a conferir um grau de maior intimidade e familiaridade. Os alunos dormiam em grupos de 4-5 de idades diferentes. Enquanto não se construíam edifícios apropriados, os locais existentes foram acrescentados (V). — A escola nova agrupa os alunos em casas separadas (F).

5. Faria de Vasconcelos, apesar de ser defensor convicto da coeducação, não conseguiu introduzi-la em Bierges pois considerou que era perigoso num país onde as questões escolares eram postas com uma extraordinária aspereza e onde a coeducação não tinha antecedentes que justificassem esta medida (V). — Há coeducação dos sexos (F).

6. Os trabalhos manuais eram muito valorizados e diversificados de forma a desenvolver múltiplas oportunidades para a criança agir e era através deles que as crianças revelavam tendências e aptidões particulares, no sentido de serem orientadas (V). — A escola nova organiza trabalhos manuais para todos os alunos (F).

7. Eram desenvolvidos trabalhos manuais (tecelagem, olaria, modelagem, encadernação, trabalho com madeira e ferro…) que contribuíam para o desenvolvimento físico e intelectual, de competências de observação, comparação, imaginação e estimulavam o espírito de iniciativa e construtividade. Eram os alunos que tratavam dos animais da escola: vacas, galinhas, coelhos, patos, porcos, etc. (V). — Entre os trabalhos manuais, a marcenaria ocupa o primeiro lugar. A cultura da terra e a criação de pequenos animais entram na categoria das atividades ancestrais de que todas as crianças gostam e que deveriam ter ocasião de executar (F).

8. As aulas resultavam de um esforço individual mas também coletivo dos alunos, sendo feito um apelo às suas atividades físicas, manuais e sociais em que todos participavam no trabalho de preparação e organização das aulas (V). — Ao lado de trabalhos regulamentados, é dado lugar a trabalhos livres que desenvolvem os gostos da criança, despertam o espírito inventivo e engenho (F).

9. Duas vezes por semana havia ginástica dada por um jovem médico, entusiasta da educação física que, para além de exercícios respiratórios, promovia exercícios individuais, de carácter terapêutico, adaptados a cada criança, à sua idade, constituição e desenvolvimento. Estas aulas eram ao ar livre e de preferência em tronco nu. Os jogos e os desportos eram praticados por todos os alunos, todos os dias depois da sesta, durante duas a duas horas e meia (V). — A cultura do corpo é assegurada pela ginástica natural, feita com o corpo nu ou, pelo menos, com o tronco nu, e ainda pelos jogos e desportos (F).

10. Os alunos faziam frequentes passeios, excursões e acampamentos. Estas atividades eram praticadas em todas as estações do ano e iam a pé, de bicicleta ou de comboio. (V). — As viagens, a pé ou de bicicleta, com acampamento em tenda e refeições preparadas pelas próprias crianças, desempenham um papel importante na escola nova (F).

11. Em Bierges a cultura geral e especialização profissional completavam-se e entreajudavam-se. A cultura geral era necessária ao enriquecimento da inteligência e ofício do profissional e dirigia-se ao espírito, fonte de toda a atividade. No entanto não se deve confundir cultura geral com cultura enciclopédica. Não se pretendia que os alunos acumulassem factos na memória mas que compreendessem o espírito de investigação, baseado no método científico em que chegavam às noções científicas partindo de experiências simples, dados conhecidos, factos correntes. Iam do concreto para o abstrato, do particular para o geral (V). — Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir o espírito por meio de uma cultura geral de preferência a uma acumulação de conhecimentos memorizados (F).

12. No sentido de um desenvolvimento pessoal, aquisição de conhecimentos e preparação para a vida eram tidas em conta as necessidades, os interesses, as virtualidades, e as aptidões de cada aluno. Havia uma instrução geral adaptada às capacidades e necessidades individuais, e, a partir de certa idade, tendo uma orientação profissional (V). — A cultura geral é completada por uma especialização, primeiro espontânea, cultura dos gostos preponderantes de cada criança, e depois sistematizada de modo a desenvolver os interesses e faculdades do adolescente num sentido profissional (F).

13. Partia-se da realidade para adquirir experiência em que a criança era posta em contacto com as formas de vida e trabalho humano, tendo a oportunidade de visitar fábricas, minas e museus. Quando não podiam efetuar observações diretas utilizavam coleções. Os trabalhos manuais eram muito valorizados e representavam uma iniciação à vida prática (V). — O ensino é baseado nos factos e nas experiências. A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais (visitas a fábricas, trabalhos manuais, etc.) ou, na falta disso, de observações de outrem recolhidas nos livros. A teoria segue sempre a prática, nunca a precede (F).

14. Em Bierges a instrução era essencialmente educativa, apelava à colaboração ativa, à curiosidade e ao interesse dos alunos. Ensinava-se o menos possível, fazendo com que os alunos descobrissem o mais possível por um esforço pessoal de pesquisa e descoberta (V). — O ensino é baseado também na atividade pessoal da criança (F).

15. Os assuntos a tratar eram tirados da realidade que envolvia a escola, da observação direta e experiência dos alunos, de temas referentes à sua vida pessoal, à vida escolar, aos animais, homens, plantas e coisas que faziam parte do meio. Os assuntos eram escolhidos livremente pelo aluno, ou pelo professor com o aluno, ou pelo professor com a turma. Os alunos liam diariamente os jornais de modo a poderem debater o que acontecia fora da escola (V). — O ensino é baseado nos interesses espontâneos da criança. As notícias da escola e do que acontece fora dela dão lugar a lições ocasionais e a discussões, quer entre os mais velhos quer entre os mais novos, que ocupam na escola nova um lugar de destaque (F).

16. As aulas eram sustentadas por um trabalho de carácter individual de investigação de documentos, recorrendo a observações, experimentações, constatações e notas pessoais. Esta investigação podia ser feita em qualquer lugar, laboratórios, oficinas, no campo. No tempo consagrado ao estudo (das 16 às 18h) a criança passava a limpo, em cadernos próprios, a lição preparada em classe, por si, pelos seus camaradas e pelo professor. As coleções eram muito utilizadas e consideradas indispensáveis. Uma vez por mês, um aluno e um professor faziam uma conferência sobre um assunto à sua escolha (V). — O trabalho individual do aluno consiste numa pesquisa (nos factos, nos livros, nos jornais, etc.) e numa classificação (segundo um quadro lógico adaptado à sua idade) de documentos de todas as espécies, assim como em trabalhos pessoais e na preparação de conferências a fazer na aula (F).

17. As aulas envolviam um trabalho de carácter coletivo em que as perguntas, as respostas e a discussão dos trabalhos eram feitas na turma, assim como a comparação e correção das observações feitas em presença do [que foi] estudado. A organização sistemática da lição era feita mediante a classificação do que foi observado, ordenação definitiva dos documentos, observações e experiências reunidas (V). — O trabalho coletivo consiste numa troca e numa ordenação ou elaboração lógica em comum dos documentos particulares (F).

18. As aulas eram dadas de manhã, reservando-se a parte da tarde para a realização de trabalhos manuais, excursões, preparações e deveres pessoais, embora isto pudesse ser alterado mediante as necessidades e interesses dos alunos (V). — Na escola nova, o ensino propriamente dito limita-se à parte da manhã (em geral, das 8h ao meio dia). À tarde, durante uma ou duas horas, conforme

a idade, das 16h30 às 18h, tem lugar o "estudo" pessoal. As crianças com menos de dez anos não têm deveres para fazer sozinhas (F).

19. Era destinada uma manhã inteira ou parte da manhã ao estudo da mesma área ou do mesmo grupo de áreas com relações entre elas, de forma a permitir aos alunos e professores aprofundar o assunto que estudavam e de o tratarem convenientemente sob diferentes aspectos (V). — Estuda-se poucas áreas por dia, uma ou duas apenas. A variedade nasce, não dos assuntos tratados, mas da maneira de tratar os assuntos, sendo postos em funcionamento, alternadamente, diferentes modos de atividade (F).

20. Era estabelecida uma verdadeira concentração do trabalho sobre um número restrito de áreas ao mesmo tempo, para evitar a dispersão e dissipação da atenção, cujos resultados eram considerados penalizadores no ponto de vista da formação do espírito, carácter e aquisição de conhecimentos (V). — Estuda-se poucas áreas por mês ou por trimestre. Um sistema de cursos, análogo ao que regula o trabalho na Universidade, permite a cada aluno ter o seu horário individual (F).

21. A educação física e intelectual orientavam-se para a educação moral e social. Eram desenvolvidas atividades para que os alunos adquirissem qualidades ao nível do carácter, espírito de iniciativa, autonomia e responsabilidade pessoal. O meio era fulcral para este desenvolvimento e esta organização social era obra das crianças para desenvolverem a autonomia, o chamado regime de autogoverno (*self-government*) (V). — A educação moral, como a educação intelectual, deve fazer-se, não de fora para dentro, pela autoridade imposta, mas de dentro para fora, pela experiência e pela prática gradual do sentido crítico e da liberdade. Baseando-se neste princípio, algumas escolas novas aplicaram o sistema da república escolar («self-government» escolar) (F).

22. Os cargos inerentes à vida social da escola eram distribuídos em reuniões trimestrais. A assembleia dos alunos destinava os titulares das numerosas funções e nomeava para o trimestre seguinte um presidente que tinha por tarefa velar pela ordem geral e pela execução das decisões da assembleia, representar os alunos nas reuniões das comissões de pais, coordenar o esforço de todos, estabelecer elos, ligações indispensáveis entre as diferentes funções e resolver conflitos que pudessem surgir. O sistema do autogoverno não se aplicava integralmente às crianças dos 7 aos 9 anos, porque se encontravam num estádio de evolução em que preferiam o regime patriarcal ou familiar (V). — Na falta do sistema democrático integral, a maioria das escolas novas são constituídas como monarquias constitucionais: os alunos procedem à eleição dos chefes, ou prefeitos, que têm uma responsabilidade definida (F).

23. Para além dos cargos trimestrais, havia outros rotativos para que todos por lá passassem e pudessem adquirir hábitos elementares de ordem e limpeza, espírito de iniciativa e sentido das responsabilidades (V). — Cargos sociais de todas as espécies podem permitir realizar uma entreajuda efetiva. Esses cargos para o serviço da comunidade são confiados alternadamente a todos os pequenos cidadãos (F).

24. Era dada grande liberdade à criança, eliminando toda a disciplina autoritária que pretendesse impor hábitos morais de que não compreendesse nem a razão nem a finalidade. Procurava-se que cada um tivesse uma regra interior, resultado das suas experiências pessoais e da adaptação espontânea à vida escolar e social (V). — Os prémios ou sanções positivas consistem em oportunidades dadas aos espíritos criativos para aumentar a sua capacidade criadora. Aplicam-se aos trabalhos livres e desenvolvem deste modo o espírito de iniciativa (F).

25. Os castigos degradantes e humilhantes não existiam, não querendo dizer que não houvesse sanções. Os alunos eram livres, mas responsáveis e deviam medir as consequências dos seus atos e, ao mesmo tempo, procurar repará-las quando fossem nocivas para outros. Cada um passava pela sua própria experiência do bem e do mal. Sempre que era preciso aplicar uma sanção, esta devia ser compreendida pelo aluno, para que sentisse a utilidade e relação lógica que se estabeleciam entre a falta e a sua reparação (V). — Os castigos ou sanções negativas estão em correlação direta com a falta cometida. Quer dizer que visam pôr a criança à altura de, por meios apropriados, atingir melhor, no futuro, o objetivo considerado bom que ela atingiu mal ou que não atingiu (F).

26. Os alunos eram sujeitos a um sistema de apreciação do trabalho e conduta em que participavam o próprio interessado e os restantes camaradas. Nessas discussões a criança comparava o seu «eu» presente com o seu «eu» passado, fazia um exame de consciência, cada um refletia sobre si e avaliava os seus esforços realizados, mas apreciava também os outros, aprendendo a ser leal, franco, justo, tolerante e benevolente. Estas discussões desenvolviam o espírito crítico da criança, habituando-a a controlar os seus atos e responsabilizando-a pelo que fazia bem. Também fortificava o seu sentimento de equidade, justiça e benevolência (V). — A emulação tem lugar sobretudo pela comparação feita pela criança entre o seu trabalho presente e o seu trabalho passado, e não exclusivamente pela comparação do seu trabalho com o dos seus companheiros (F).

27. O belo, o verdadeiro e o bom formavam a união sagrada das forças morais. Por isso não se podia isolar a formação do gosto, a iniciação estética e a cultura artística da vida escolar. A educação artística podia fazer-se indireta ou diretamente. Na base desta educação cultivava-se a ordem e limpeza dos objetos e divisões da casa. Fora da escola, a natureza e tudo o que a constituía (árvores, flores, campos…) era considerado um inesgotável tesouro de emoções. Ensinava-se a criança a observar a natureza e a amá-la. Era organizada anualmente uma exposição denominada «salão dos independentes», visitada por pais e amigos. Promoviam-se atividades culturais: exposições de pintura, escultura, concertos mensais da Ópera de Bruxelas e teatro clássico. Na escola havia sessões de leitura e conferências feitas por eles ou para eles. Os mais novos faziam representações teatrais (V). — A escola nova deve ser um meio de beleza, como escrevera Ellen Key (F).

28. Todos aprendiam canto e faziam parte do coro, expressando as suas qualidades em festas e concertos que se organizavam na escola (V). — A música coletiva, canto ou orquestra, exerce a mais profunda e mais purificadora influência naqueles que a amam e que a praticam. As emoções que ela cria não deveriam faltar a nenhuma criança (F).

29. As crianças gostavam que lhes fizessem uma leitura, que lhes contassem uma história. Voz e gestos davam mais vida à ação. Para desenvolver este gosto havia sessões de leitura: a hora

dos contos, à tarde, para os mais novos e as leituras da noite para os do meio e os mais velhos (V). — A educação da consciência moral consiste principalmente, nas crianças, em narrativas que provocam nelas reações espontâneas, autênticos juízos de valor que, repetindo-se e acentuando-se, acabam por ligá-las entre si e com os outros. É esse o objetivo da "leitura da noite" da maior parte das escolas novas (F).

30. A educação moral partia da experiência de cada aluno para organizar a sua vida moral e realizar pelos seus próprios meios e esforço pessoal uma existência conforme ao ideal de bondade, verdade e beleza. A criança fazia um exame de consciência, refletindo sobre si e avaliando os seus esforços realizados, mas também apreciando os outros, desenvolvendo a lealdade, justiça, franqueza, tolerância e benevolência (V) — A educação da razão prática consiste principalmente, nos adolescentes, em reflexões e estudos sobre leis naturais do progresso espiritual, individual e social (F).

Para que uma escola fosse considerada nova, devia satisfazer a, pelo menos, 15 dos 30 requisitos definidos pelo Bureau Internacional des Écoles Nouvelles. Ferrière denominou a escola de Bierges como sendo «uma Escola nova modelo» (Ferrière, 1915). Apesar de não ser mista, com coeducação de sexos, por então não ser permitido na Bélgica e de não ter (ainda) casas unifamiliares separadas para grupos de 10 a 15 alunos, esta escola satisfazia a 28,5 dos 30 requisitos. (Meireles-Coelho *et al.*, 2006).

2. Faria de Vasconcelos e desafios para a educação no século XXI

Faria de Vasconcelos opunha-se ao enciclopedismo da escola tradicional. Em Bierges, o conhecimento era construído a partir da observação e da experiência. Os trabalhos manuais eram considerados como «um meio de exprimir as ideias e de satisfazer as necessidades pessoais ou necessidades do meio social no qual a criança se desenvolve, vive e trabalha. Ensinar-lhe a servir-se das mãos, dos utensílios, dos produtos, para criar coisas úteis, é ensinar-lhe como as criar na vida que se alarga à volta da escola» (Vasconcellos, 1915). O professor assumiu o papel de orientador, tendo em conta as necessidades, interesses e aptidões de cada aluno, promovendo um trabalho individualizado entendido como «um trabalho adaptado a cada indivíduo, porque será ele próprio a executá-lo em condições bem precisas. […] Não consiste […] em fazer executar individualmente a mesma tarefa por todos, mas em escolher para cada um a tarefa particular que lhe convém» (Dottrens, 1973), baseado no facto de que «todas as crianças são diferentes umas das outras» (Dottrens, 1974). Nesta escola a igualdade de oportunidades não era o ensino igual para todos «mas a melhor educação para cada um» (Meireles-Coelho, Ferreira, 2008) fundamentada numa pedagogia diferenciada e individualizada, motivadora e ativa. Faria de Vasconcelos, através da metodologia implementada nesta escola, criou as bases para o ritmo individualizado no ensino, seguido posteriormente no Sistema Winnetka (1914) e no Plano Dalton (1922).

Através da observação do meio, do desenvolvimento de projetos e da realização de diferentes trabalhos manuais, os alunos adquiriam saberes e competências ao nível do «aprender a conhecer» e do «aprender a fazer»; através do self-government aprendiam a «viver em comum» numa relação de cooperação e de respeito com os outros, promovendo capacidades de autonomia e responsabilidade progressivas conducentes ao desenvolvimento do «aprender a ser» num exercício de liberdade responsável. Concluímos, deste modo, que há cem anos, Faria de Vasconcelos já direcionava a sua pedagogia para o desenvolvimento dos 4 pilares preconizados por Delors (1996).

No dealbar do novo milénio continua a imperar o pilar do «aprender a conhecer», quando não do «aprender de cor», sem partir da realidade objetiva, em que o ensino continua a prevalecer sobre a aprendizagem e onde o aluno continua a ter um papel passivo. Mantém-se o paradigma escolar-elitista, que valoriza a obtenção de um diploma em vez da aquisição e desenvolvimento de competências para que cada ser humano possa ser feliz, desenvolva plenamente as suas capacidades ao longo da vida com o apoio do sistema educativo (Cotovio, 2010). Continua-se com um currículo uniforme em que a matriz da homogeneidade impera ainda sobre a matriz da diferença. A escola considera que todos têm de ter a mesma inteligência, a mesma cultura, as mesmas aptidões, as mesmas motivações para aprender (Baptista, 1999). Educar para a diferença significa valorizar o que cada aluno tem de intrinsecamente diferente e orientar tais diferenças tendo em vista o seu desenvolvimento nos planos pessoal, social, académico e profissional (Cachapuz, 1999). A todos, de forma igual, têm de ser oferecidas as oportunidades de educação e formação, mas sempre de acordo com as necessidades específicas e individuais (Pacífico, 2007). A escola continua centrada no ensino coletivo, com turmas numerosas e um aluno-padrão definido, em que todos são ensinados da mesma maneira, com os mesmos métodos e com os mesmos meios, ao mesmo tempo, tendo os alunos de atingir os mesmos objetivos e adquirir os mesmos conhecimentos, trabalhando ao mesmo ritmo e demorando o mesmo tempo, sem atender à individualidade, aos interesses, às aptidões, às dificuldades, às características e potencialidades próprias de cada aluno. Em vez de desenvolver pensadores, a escola tende a produzir assimiladores, acumuladores, armazenadores e repetidores de informação (Fonseca, 2007).

Contrapondo, verificamos que a escola de Bierges possuía um número limitado de alunos por turma de forma a permitir o conhecimento e acompanhamento de cada aluno e a coesão do grupo. As turmas estavam organizadas em «classes móveis» em que os alunos eram agrupados consoante os seus conhecimentos e capacidades, podendo estar em níveis diferentes em cada área ou disciplina, havendo a preocupação de dar horas suplementares de aula aos que iam mais devagar podendo mesmo dar-se menos horas aos que iam mais depressa, mostrando um grande respeito pelo ritmo individualizado de aprendizagem de cada aluno. Fazia-se «apelo à observação, à experimentação, às pesquisas, às descobertas pessoais das crianças; o que nos interessa é que elas ajam por ela próprias, que pensem por elas próprias» (Vasconcellos, 1915). Não interessava simplesmente ter conhecimentos, mas o fundamental era «saber servir-se deles, saber utilizá-los, saber pô-los em ação. (…) fazer compreender à criança a necessidade de trabalhar e de adquirir os meios, não só para conhecer melhor o que ela aprende, mas sobretudo saber utilizá-los para agir» (Vasconcellos, 1915). Esta linha de pensamento de Faria de Vasconcelos encontra-se subjacente na definição de literacia da Unesco (2003) que a definiu como «a capacidade de identificar, compreender,

interpretar, criar, comunicar e calcular, utilizando impressos e materiais escritos associados com diferentes contextos. A alfabetização envolve um processo contínuo de aprendizagem para capacitar o indivíduo para alcançar os seus objetivos, para desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar plenamente na sociedade em geral». Em 2011, a Organização para Cooperação Económica e Desenvolvimento (OECD, 2011), no âmbito do «Programme for International Student Assessment – PISA», considera que a literacia é a «capacidade de aplicar o conhecimento e as aptidões em áreas fulcrais e a capacidade para analisar, raciocinar e comunicar eficazmente, interpretar e resolver problemas em situações variadas».

O paradigma europeu (EU, 2000; EU, 2010) alerta para a necessidade de todos os Estados-Membros proporcionarem uma educação de qualidade, criando condições para facilitar o acesso e sucesso de todos e de cada um, promovendo uma formação para o emprego e o trabalho (*job*), com vista à construção de uma cidadania inclusiva e produtiva. Neste âmbito, as escolas deverão transformar-se em centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, com base na igualdade de oportunidades de aprendizagem, na promoção de novas competências básicas, na orientação dos currículos para a criatividade, inovação e empreendedorismo, na diversificação de métodos e modalidades de aprendizagem e na orientação e aconselhamento educativo e profissional (Meireles-Coelho e Neves, 2010). Assim conseguiremos caminhar para a utopia necessária de uma educação-formação-aprendizagem para a vida e para o trabalho, investindo no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo que irá diferenciar os alunos como futuros cidadãos incluídos na vida social, cultural e económica, e como trabalhadores inseridos no mundo do trabalho responsável, construtor de autonomia. (Duarte, 2010).

Conclusão

A prática educativa desenvolvida por Faria de Vasconcelos na escola de Bierges, na Bélgica, entre 1912 e 1914, enquadrava-se nas perspectivas mais inovadoras para a educação do seu tempo. Ele construiu uma educação nova que promoveu uma aprendizagem diferenciada de cada aluno; uma educação para a autonomia em que os alunos aprendiam a aprender; uma educação pessoal, moral e social, construída de dentro para fora; uma escola que valorizava o aluno como «pessoa», na qual, mais do que «aprender a conhecer», o aluno «aprendia a fazer» a partir do qual construía o conhecimento, «aprendia a viver com os outros» que o colocava na posição relacional de interdependência em cidadania e «aprendia a ser» que constituía o processo contínuo de construção da sua própria identidade pessoal e de descoberta da identidade coletiva.

Nas escolas do país onde nasceu Faria de Vasconcelos, um século depois, já há quem queira aplicar um pouco da sua pedagogia: mais importante do que ensinar é aprender; mais importante do que a aprendizagem dos conteúdos e os objetivos escolares é o desenvolvimento de competências que permitam uma eficaz inclusão na vida real da sociedade e a aprendizagem permanente ao longo da vida conducente ao desenvolvimento das literacias.

Referências Bibliográficas

Baptista, J. A. (1999). *Aprender por medida*. Porto: Porto Editora.

Cachapuz, A. (1999). O novo ensino secundário. In: Azevedo, Joaquim (coord.). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 193-199.

Cotovio, Ana Paula (2010$_a$). *Aprendizagem de nível 2 em Espanha e Portugal: percursos e equívocos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Dottrens, R. (1973). *O ensino individualizado*. Barcelos: Editora do Minho. (orig.: *L'enseignement individualisé*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1936).

Dottrens, R. (1974). *Educar e instruir I*. Lisboa: Estampa.

Duarte, M. L. P. (2010). *À descoberta da escola nova de Faria de Vasconcelos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

EU (2010) EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. / EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.

Ferrière, A. (2012). Prefácio. *Uma escola nova na Bélgica*. Tradução por Carlos Meireles-Coelho, Ana Paula Cotovio e Lúcia Ferreira. Aveiro: Glocal, associação científica internacional..

Fonseca, V. da (2007). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Âncora.

Meireles-Coelho, C.; Ferreira, A. B. (2008). Um modelo passado, modelo de futuro para a educação básica em Portugal. *Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Cultura Escolar Migrações e cidadania*. Porto: FPCE, Universidade do Porto.

Meireles-Coelho, Carlos; Neves, M. de Fátima (2010). Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020. *Actas da I International Conference "Learning and Teaching in Higher Education"*. Évora: Universidade de Évora.

Meireles-Coelho, C.; Rodrigues, A. (2006). Para uma análise da escola nova de Faria de Vasconcelos (1880-1939). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia (Brasil): Universidade Federal de Uberlândia, 4959-4970.

OECD (2011) Shift Learning because learning keeps changing: Summary (from PISA): Innovative concept of "literacy".

Pacífico, J. (2007). Formar para a mudança. Santos, Paula (coord.). In: *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

UNESCO (2003). Literacy Assessment and Monitoring Programme

Vasconcellos, A. Faria de (2012). *Uma escola nova na Bélgica*. Tradução por Carlos Meireles-Coelho, Ana Paula Cotovio e Lúcia Ferreira. Aveiro: Glocal, associação científica internacional. ISBN: 978-989-96173-5-3. (Orig. Une école nouvelle en Belgique. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1915. Traduções consultadas: – A New school in Belgium. With an Introduction by Adolphe Ferrière. Translated from the French by Eden and

Cedar Paul. London: George G. Harrap & Co., 1919. – Una Escuela nueva en Bélgica. Prefacio de Adolphe Ferrière. Traducción de Domingo Barnés. Madrid: Francisco Beltrán, 1920.)

[315]

ABORDAGENS INTERATIVAS NA EDUCAÇÃO

Carla Ravasco, Carlos Reis, Fátima Gonçalves, Cecília Fonseca, Jorge Gonçalves, João Leitão, Joaquim Mateus e Urbana Bolota
UDI, Instituto Politécnico da Guarda

[Resumo] Abordagens Interativas na Educação é um projeto transdisciplinar que está a ser levado a cabo por um vasto número de investigadores da Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior, do Instituto Politécnico da Guarda. Com este projeto estudaremos a influência real da utilização das novas tecnologias na educação, nomeadamente no que diz respeito ao uso do computador, em geral, e ao Magalhães, em particular, no 1º ciclo do Ensino Básico no concelho da Guarda. O impacto será estudado num âmbito multidisciplinar por investigadores de áreas tão diversas como a matemática, o estudo do meio, o português e as línguas estrangeiras e as tecnologias de informação e comunicação. Na última fase do projeto pretendemos utilizar o trabalho das fases anteriores para desenvolver uma ferramenta educativa multimédia que permita aos alunos e professores do 1º ciclo do Ensino Básico melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

[Palavras-chave] Projeto, interativo, 1º CEB, Multidisciplnar

Abordagens Interativas na Educação é um projeto transdisciplinar que está a ser levado a cabo por um vasto número de investigadores da Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior, do Instituto Politécnico da Guarda. Com este projeto estudaremos a influência real da utilização das novas tecnologias na educação, nomeadamente no que diz respeito ao uso do computador, em geral, e ao Magalhães, em particular, no 1º Ciclo do Ensino Básico no concelho da Guarda. O impacto será estudado num âmbito multidisciplinar por investigadores de áreas tão diversas como a matemática, o estudo de meio, o português as línguas estrangeiras e as tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC).

Para além da análise da integração e utilização das TIC no contexto do ensino básico em toda a sua dimensão, pretendemos igualmente estudar o desenvolvimento de competências em TIC e a literacia digital nos alunos, particularmente no 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho da Guarda e a influência na construção do conhecimento numa perspetiva transdisciplinar. Após a análise da utilização do computador / Magalhães em sala de aula e fora dela, por parte dos docentes e dos alunos do 1º ciclo, aferiremos o impacto de utilização das tecnologias no concelho da Guarda. Desejamos incentivar, de forma construtiva e crítica, a utilização das novas tecnologias, dentro e fora da aula, por parte de alunos e professores. Futuramente, numa fase final do projeto, proporemos uma nova ferramenta multimédia de âmbito multidisciplinar, criada pelos investigadores com base nos resultados apurados e tendo em conta o software didático atualmente disponível. No final, será publicado um manual/guia de acompanhamento à utilização do software.

Os resultados do projeto serão paulatinamente divulgados em conferências da especialidade, em revistas científicas e no meio académico em geral. O software final desenvolvido no âmbito deste projeto será apresentado à comunidade a partir do Instituto Politécnico da Guarda em sessão aberta ao público em geral.

O projeto Abordagens Interativas na Educação passará por diferentes etapas, pelo que, em cada uma delas, serão adotadas as técnicas consideradas mais adequadas. Podemos identificar três fases distintas de desenvolvimento no referido processo de investigação.

... nova ferramenta multimédia de âmbito multidisciplinar ...

A primeira fase dos trabalhos, correspondente à revisão de literatura, permitirá uma estruturação para o trabalho empírico posterior. Esta fase é essencial e basilar e engloba a análise de estudos nas áreas da abordagem transdisciplinar (Hofkirchner, 2007; Nicolescu, 2005, 2010), das tecnologias na educação (Blanco & Silva, 1993; Costa, Peralta & Viseu, 2008) e da integração curricular. Assim sendo, a consulta e estudo crítico de um vasto conjunto de trabalhos científicos tem como principal objectivo enquadrar e fundamentar a problemática da utilização das novas tecnologias no 1º Ciclo do

Ensino Básico do concelho da Guarda. A revisão bibliográfica realizada até ao presente momento permitiu ganhar mais competência e simultaneamente clarificar o nosso objeto de estudo, nomeadamente no conhecimento aprofundado do software didático existente destinado ao nível de ensino no qual se enquadra o projeto. De acordo com a legislação em vigor solicita-se que a escola "transmita, construa e valorize os conhecimentos que a rodeiam e que "promova a integração social e a valorização das pessoas na comunidade local, regional, nacional e europeia" (D.E.B., 2006, p. 8), sendo essencial, não só saber valorizar o material a que temos acesso, descobrindo-o, tratando-o e explorando-o aos mais diversos níveis. Os professores participam no processo ensino / aprendizagem de forma muito ativa, partilhando experiências pedagógicas (Alarcão, 1996) e reflectindo sobre as Práticas Pedagógicas (Zeichner, 1993), que pretendemos, cada vez mais enriquecidas, eficazes e exequíveis e sempre que necessário dirigidas (Cordeiro, 2005).

A segunda fase corresponde à investigação empírica do projecto. Pretendemos utilizar instrumentos quantitativos (questionários de resposta fechada a aplicar aos alunos de 6 a 10 anos de idade, aos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico e aos encarregados de educação). O grande objetivo dos inquéritos por questionário é caracterizar a perceção que os alunos, encarregados de educação e professores têm da utilização do computador, nas suas diversas atividades diárias dentro e fora da escola. Estas perceções fornecerão informação fundamental para o desenvolvimento de um software que dê resposta às necessidades auscultadas nos nossos inquéritos por questionário, assegurando o desenvolvimento das competências exigidas pelos programas escolares. Na aplicação dos inquéritos por questionário, procuramos verificar a apetência e as atitudes dos inquiridos em torno das exigências escolares, bem como a integração do computador como instrumento ludico-didático e de socialização com eventual envolvimento familiar. Gallego e Alonso (1998) consideram que, no respeitante à perspectiva pedagógica, "as tecnologias da informação e comunicação estão a difuminar algumas das clássicas diferenças entre as modalidades de docência presencial ou à distância" (Gallego & Alonso, 1998, 21), sobretudo pelas possibilidades telemáticas de vídeo-conferência e debate, mas destaca-se como possibilidades da tecnologia educativa: a interactividade; a assimilação dos meios tradicionais pelos computadores (dos livros aos instrumentos musicais); a apresentação da informação em diferentes formatos; e a possibilidade de construir modelos dinâmicos de simulação capazes de assistir a comprovação teórica. Se o primeiro nível da introdução das TIC's deve passar pela formação no seu uso enquanto ferramentas, o segundo consistirá na utilização do computador enquanto recurso didático.

Uma outra preocupação nesta etapa do desenvolvimento do projeto é a de encontrar o equilíbrio entre os dados estatísticos e a interpretação dos mesmos, procurando textos explicativos da realidade "que levem à reflexão e que não se apresentem como insípidas descrições" (Quivy & Raymond, 1998, 52) procurando desta forma "apresentar modelos de análise susceptíveis de inspirarem hipóteses" (Quivy & Raymond, 1998, 53) futuras de trabalho.

Privilegiamos, pois, a utilização do inquérito por questionário, como uma das técnicas empíricas, para recolha da informação e posterior tratamento dos dados, uma vez que esta técnica "aplica-se a unidades sociais" como é o caso do objeto de estudo em causa. Mais ainda, a utilização do inquérito por questionário permitir-nos-á identificar fenómenos sociais relativamente estáveis, no âmbito escolar, susceptíveis de serem identificados (Silva & Pinto, 1986, 169).

Após a seleção do nosso instrumento de recolha de informação, procurámos organizar um conjunto de perguntas, partindo das questões objectivas relativas à caracterização dos inquiridos, tal como os seus dados biográficos, seguindo-se questões relativas à utilização real das tecnologias de informação.

Foram elaborados três inquér itos por questionário destinados aos alunos, encarregados de educação e professores. A sua distribuição deverá ser realizada com a presença física dos investigadores nas diversas escolas e turmas. No caso específico dos questionários aos encarregados de educação, ser-lhes-ão remetidos por parte do professor. Após a recolha da informação, os dados estatísticos serão organizados e trabalhados através do programa Statistical Package for the Social Sciences. Os dados serão explorados e analisados, recorrendo a instrumentos estatísticos de forma a obter os resultados relevantes e a assegurar a objetividade dos mesmos.

Na terceira e última fase pretendemos utilizar o trabalho das fases anteriores para desenvolver uma ferramenta educativa multimédia que permita aos alunos e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico melhorar o processo de ensino / aprendizagem.

A título de exemplo, podemos afirmar que, no âmbito específico do ensino da matemática, preconizamos como principal objetivo a utilização das TIC de forma a tornar mais atractiva a aquisição de competências /conhecimentos, reforçando, desta forma, a mudança que se pretende na alteração do estigma em relação a esta disciplina. Em todos os temas, a saber, números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados e capacidades transversais, é viável o desenvolvimento de uma ferramenta pedagógica que permita alcançar o objetivo anteriormente referido. Ainda a título de exemplo, na área da língua portuguesa e das línguas estrangeiras é possível propor aos alunos atividades variadas que facultam o desenvolvimento da ortografia, a expansão do vocabulário e das estruturas e até a atenção aos aspectos fonológicos com recurso a ferramentas multimédia. a "rede" poderá fornecer, entre outros: acesso a informação actualizada e factual mais precisa; colaboração entre implicados no processo educativo; reforço da capacidade de leitura e escrita; e uma ponte entre a casa e a escola. Os autores Gallego e Alonso, (1998, 26) destacam como sendo a mais potente ferramenta audiovisual para os processos de ensino-aprendizagem, seja individuais ou grupais, a completa e interactive integração de textos, imagens fixas e em movimento, animação, som e vídeo. Em especial, salientam as potencialidades dos diferentes tipos de compact disc, os computadores portáteis e "cadernos electrónicos", o software de simulação, de inteligência artifical e "lógica confusa", o intercâmbio de dados, o processamento paralelo e a televisão interactiva digital.

Para alcançarmos os nossos objetivos, que são ambiciosos, será efetuada uma análise detalhada de todo programa do

1º CEB, de forma a identificar elementos para os quais poderão ser desenvolvidas ferramentas pedagógicas que possam contribuir para uma melhoria do processo de ensino/aprendizagem. O computador é um recurso adequado à motivação dos alunos, já que é um elemento muito positivo proveniente do universo simbólico das crianças e dos jovens dos nossos tempos. Contudo, pretendemos contribuir para uma utilização produtiva e não apenas lúdica dos meios informáticos colocados à disposição da comunidade educativa, em todas as áreas, desde a língua portuguesa e línguas estrangeiras, passando pela matemática e estudo de meio e pelas próprias TIC. Em simultâneo serão chamados a colaborar no projecto os professores do 1º CEB, na medida em que são os protagonistas na transmissão de conhecimentos. Os novos media são apenas ferramentas ao serviço dos educadores, embora com grandes vantagens para a individualização do processo e dos ritmos de ensino-aprendizagem.

No decorrer da criação da ferramenta, os intervenientes (professores e alunos) serão convidados a utilizá-la e a emitir opiniões sobre a mesma, desta forma será feita a sua avaliação e adaptação gradual. Assim que a 1ª versão da ferramenta esteja concluída será disponibilizada e testada em sala de aula em todas as escolas aderentes ao projecto.

Espera-se, portanto, que nesta fase última do projeto Abordagens Interativas na Educação haja um grande desenvolvimento do protagonismo dos alunos e dos professores das escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico do nosso concelho. Numa abordagem transversal e multidisciplinar, acompanhada e desenvolvida através de ferramentas multimédia, ao gosto contemporâneo, iremos propor um novo instrumento de trabalho. O maior contributo das TIC's talvez venha a ser "a criação de meios personalizados capazes de dar cabimento a uma ampla gama de estilos intelectuais" (Gallego & Alonso, 1998, 32). A reflexão crítica e a revisão da literature iniciais permitiram-nos relacionar informática e educação apresentando várias implicações pedagógicas desta aproximação

Bibliografia

Alarcão, Isabel (1996). Formação reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão, Porto editora, Porto.

Amor, E. (2003). Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia. Porto: Texto Editora. Blanco, E. & Silva, B. (1993). Tecnologia Educativa em Portugal: conceito, origens, evolução,

áreas de intervenção e investigação. Revista Portuguesa de Educação, pp.37-55. Universidade do Minho.

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Porto: Edições Asa.

Cordeiro, Urbana Bolota, (2005). "Formação Inicial de Professores", in Revista de ESEG Investigação n.º 1, Guarda, pp. 75-89.

Costa, Peralta, & Viseu (2008). As TIC na Educação em Portugal. Concepções e práticas. Porto Editora.

DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO, (2002). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens – Das Concepções às Práticas. Ministério da Educação, Lisboa.

DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO, (2006). Organização Escolar e Programas 1º ciclo do

Ensino Básico, 5ª Edição, Ministério da Educação, Lisboa.

Ferreira, V. (2003). "O Inquérito por Questionário na Construção de dados Sociológicos" in Silva, Augusto Santos e José Madureira (org). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Gallego, D. & Alonso, C. M. (1998). La educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación. Revista Complutense de educación, 9 (2), 13-40.

Hofkirchner, W. (2007). ICTS AND SOCIETY: THE SALZBURG APPROACH. ICT&S Center. Research Paper No. 3, University of Salzburg, Austria.

Nicolescu, B. (2005). Towards transdisciplinary education. The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa, Vol. 1 nr. 1, December 2005 pp. 5-16.

Nicolescu, B. (2010). Methodology of Transdisciplinarity - Levels of Reality, Logic of the Included Middle and Complexity. Transdisciplinary Journal of Engineering and Science, Vol. 1, No 1, December 2010, TheATLAS, USA, p. 19-38.

Quivy, & Raymond. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva. Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1986). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento.

[316] A PERSPECTIVA CTSA NOS MANUAIS ESCOLARES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 2º CEB

Isabel Fernandes e Delmina Pires
IPB, Escola Superior de Educação de Bragança

[Resumo] Perante o rápido avanço da ciência e da tecnologia e o impacto que estas têm na sociedade e no ambiente, preocupa-nos o Como promover uma Educação Científica que vise a participação informada e responsável de todos na tomada de decisões, nomeadamente quando essas decisões se relacionam com os avanços científicos e tecnológicos que podem colocar em risco as pessoas e o meio ambiente. Pensamos que a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), uma das linhas mais inovadoras e actuais do ensino das ciências, pode auxiliar nessa promoção. Consideramos que esta perspectiva de ensino pode dotar os alunos de capacidades para lidar com o meio em que estão inseridos, tornando-os capazes de integrar a aprendizagem científica com as questões problemáticas actuais, ou seja, desenvolvendo-lhes a literacia científica. Para responder a estas exigências e promover um ensino das ciências numa perspectiva CTSA, torna-se necessário que os recursos curriculares, em particular os manuais escolares, contemplem não só actividades de ensino/aprendizagem que chamem a atenção para as relações entre a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente, mas também um discurso/informação onde essas relações sejam evidenciadas. A comunicação que se apresenta baseia-se num estudo que se foca na análise de manuais escolares de Ciências da Natureza e que teve como principal objectivo averiguar se os manuais escolares do 5ºano de escolaridade, editados em 2010, exploram os conteúdos científicos interligando-os com a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente, tal como sugerem as Orientações Curriculares para o Ensino Básico, e apresentam actividades que apelam para o estabelecimento dessas relações. Para isso recorreu-se a uma metodolo-

1. Introdução

Como refere Galvão, 2001, p. 129, se "…o ensino das ciências pretende incrementar uma aprendizagem que estimule os alunos a desenvolver o seu pensamento crítico e criativo, pois a mudança tecnológica acelerada e a globalização do mercado exigem indivíduos com educação abrangente em diversas áreas, que demonstrem flexibilidade, capacidade de comunicação, e uma capacidade de aprender ao longo da vida…", então, é função primordial da escola implementar um ensino que promova o desenvolvimento de competências necessárias aos alunos para se integrarem na sociedade actual. Para isso, torna-se necessário que os professores de ciências sejam capazes de criar situações de ensino/aprendizagem que envolvam os alunos em problemas do dia-a-dia, mas para isso, é também necessário, entre outros aspectos, (nomeadamente relacionados com a formação de professores, quer inicial, quer contínua) que os materiais didácticos, em particular os manuais escolares, sejam adequados à exploração dos conteúdos a abordar fornecendo sugestões para que os professores os possam implementar de forma adequada segundo uma perspectiva CTSA.

Apesar de toda a investigação feita ao nível da Didáctica das Ciências, que tem mostrado as potencialidades da perspectiva de ensino CTSA como meio de promover a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico, em suma a literacia científica dos alunos, ela não tem sido claramente integrada nos processos de ensino/aprendizagem das Ciências nem nos materiais curriculares e, em particular, nos manuais escolares (Membiela, 2001 e Vieira, 2003), embora se encontre recomendada em vários documentos oficiais, nomeadamente no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Sendo o manual escolar um do recurso didáctico mais utilizados pelos professores portugueses (Santos, 2001), desenvolvemos um estudo cuja finalidade era averiguar se os manuais escolares de Ciências da Natureza editados em 2010 promovem uma educação de cariz CTSA que contribua para formar os alunos como cidadãos intervenientes e activos face às mudanças da Sociedade Científica e Tecnológica do mundo actual. Ou seja, por outras palavras, pretendia-se averiguar se, nos manuais escolares, a exploração dos conteúdos científicos, bem como as sugestões de actividades de ensino/aprendizagem propostas se faz interligando a Ciência com a Tecnologia a Sociedade e o Ambiente, tal como sugerem as orientações Curriculares do Ensino Básico.

2. Concepção do Instrumento de análise

O Instrumento de análise de Manuais Escolares de Ciências da Natureza, segundo a perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, teve como base um instrumento concebido por Alves (2005), que foi reformulado e adaptado de acordo com os objectivos pretendidos e as características do estudo a desenvolver.

Na sua versão final o instrumento considera uma Categoria de

gia de investigação de natureza qualitativa, em que foi utilizada como técnica de recolha de dados a análise documental, tendo-se construído para o efeito um instrumento de análise de manuais escolares de Ciências da Natureza. Ao concluir-se que a perspectiva CTSA, nos manuais escolares, ainda que presente, não é muito significativa, o estudo mostra as potencialidades e limitações dos manuais escolares na promoção da Educação Científica dos alunos do 5º ano de escolaridade.

[Palavras-chave] Perspectiva CTSA, Manuais escolares, Ensino das Ciências, Literacia Científica

análise, referente aos *Elementos de Concretização do Processo de Ensino/Aprendizagem* que é subdividida em duas Dimensões de análise, a Dimensão A, relativa ao *Discurso/Informação Facultada*, (considera o texto incluído nos manuais tendo em conta o discurso utilizado e a informação que transmitem) e a Dimensão B, relativa às *Actividades de Ensino/Aprendizagem*, (considera as actividades propostas pelo manual) e treze indicadores, nove relativos à Dimensão A (A1, A2…A9) e quatro relativos à Dimensão B (B1, B2… B4). Apresentamos, de seguida, dois exemplos de indicadores de análise, um referente à Dimensão A e outro referente à Dimensão B, respectivamente.

A1 - *Explora os tópicos de ciências em função da utilidade social.*

B1 - *Apresenta propostas que levem ao envolvimento do aluno em projectos promotores de capacidades de pensamento crítico sobre questões onde se manifeste a interacção CTSA.*

Em cada manual, a evidência dos diferentes indicadores, era considerada pela presença de episódios que os identificavam.

3. Análise aos manuais escolares

Para recolher os dados começou-se por fazer uma leitura geral dos sete manuais seleccionados para este estudo, um de cada editora com manuais escolares de Ciências da Natureza do 5º ano de escolaridade. Quando havia mais do que um manual disponível por editora foi seleccionado o mais adoptado.

Com esta primeira leitura apenas se pretendia saber se a perspectiva CTSA estava presente nos manuais escolares, ou seja, se estes contemplavam as relações entre a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente. De seguida, depois de perceber que todos os manuais seleccionados contemplavam esta abordagem, fez-se uma análise mais detalhada, que complementou a leitura anterior, para determinar se a abordagem CTSA era incluída ao longo das unidades, integrada na abordagem dos conteúdos e nas sugestões de exploração das actividades, ou em secções próprias (secções estanques, transmitindo a mensagem de ser algo "à parte"), denominadas CTSA ou, mesmo, com outras designações. Os resultados desta análise apresentam-se na tabela 1.

Nesta tabela é possível observar que, apesar dos sete manuais escolares seleccionados incorporarem a perspectiva CTSA, só nos manuais identificados por M1, M3 e M7 esta se encontra integrada nos conteúdos didácticos, nos restantes manuais, M2, M4, M5 e M6, a perspectiva CTSA aparece em sessões próprias, com a designação de secção CTSA ou, mesmo, com outras designações.

Este momento da análise deixou-nos bastante entusiasmadas porque, apesar de, na maior parte dos manuais analisados, haver secções próprias para incluir CTSA, todos contemplavam esta perspectiva. No entanto, depressa nos apercebemos, numa análise mais pormenorizada e mais exaustiva, que nem todos os indicadores previstos estão considerados nos manuais

Tabela 1: Perspectiva CTSA em manuais escolares de Ciências da Natureza do 5º ano

			Manuais escolares						
			M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Perspectiva CTSA em manuais escolares de ciências da Natureza do 5º ano de escolaridade	Presente	De forma integrada nos conteúdos didácticos e nas actividades propostas ao longo das unidades temáticas	x		x				x
		Em sessões próprias, denominadas CTSA ou com outras denominações		x		x	x	x	
	Ausente		----	----	----	----	----	----	----

escolares. Para além disso, e apesar o do número de episódios para alguns indicadores, em alguns manuais escolares, até ser relevante, os mesmos nem sempre eram abordados/explorados de forma clara, precisa e explícita no que respeita à interligação entre a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente necessária à Educação em Ciências de acordo com a perspectiva CTSA. Muitas vezes, a referência limita-se ao título que, apesar de indicar CTSA, o texto/tarefa proposta não explora as relações entre a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente e só de forma muito implícita elas estão sugeridas, pelo que muitos desses episódios são evidências mal exploradas e que não reflectem a perspectiva CTSA. O que queremos dizer, por outras palavras, é que há episódios cujas ideias, tendo em conta alguma palavra, frase ou imagem, podem de alguma relacionar-se com um determinado indicador, mas as relações ficam subentendidas, são claramente expressas nem entendíveis pelo professor/s alunos, por isso foram considerados implícitos, no entanto, tendo em conta essa palavra, imagem ou ideia, poder-se-á tirar partido para a Educação CTSA. A forma implícita destes episódios apenas é perceptível, e de forma muito ténue, aos olhos de professores que tenham algum conhecimento da perspectiva CTSA e nunca aos olhos dos alunos.

Daí que tenhamos, face ao exposto, acrescentado uma outra "perspectiva" de análise ao nosso trabalho, e que consistiu em estudar o grau de explicitação dos episódios identificados para cada indicador, considerando a designação E para explícito e I para implícito. Vejam-se alguns exemplos de episódios mal explorados (episódios em que as relações CTSA não são explicitadas, embora sejam sugeridas, umas vezes pelas imagens que ilustram o texto outras vezes pelo próprio texto) contemplados em alguns dos manuais escolares analisados.

O primeiro exemplo apresenta o trabalho de um biólogo português e informa o aluno de que, embora os crocodilos sejam animais que vivem preferencialmente junto de água, esta espécie consegue sobreviver no Sara. Este texto (episódio), com o título CTSA, de CTSA apenas tem o título da secção em que está inserido, uma vez que os conteúdos científicos abordados não são explorados na perspectiva CTSA. O texto poderia ser aproveitado para explorar relações entre a sociedade e o ambiente, bem como as condições em que o trabalho dos cientistas é desenvolvido. Também no segundo exemplo não se fomenta a compreensão das relações entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente; não se desenvolve a literacia científica dos alunos, nem se exige o pensamento crítico. Apesar de estar referenciado como "Ciência, Tecnologia e Sociedade" (no canto superior direito da figura), estas relações não são exploradas, a informação é apresentada como uma simples curiosidade e não expressa "o porquê" nem o "para quê" desta informação, apenas traduz a ideia de que o aspecto exterior deste novo barco imita um golfinho.

A tabela 2 mostra-nos o resultado da análise para os sete manuais estudados, ou seja, mostra-nos não só

Exemplo 1

CTSA

«É fascinante que um animal do meio aquático sobreviva no Sara há quatro mil anos!»

(Visão) — Porque é tão extraordinário haver crocodilos no Sara?

(José Carlos Brito) — É fascinante como um animal dependente do meio aquático resiste no Sara há quatro mil anos. Nessa época não havia lá um deserto, mas uma savana, com hipopótamos, leões, etc. Desde então, as condições de aridez aumentaram de tal forma que os mamíferos morreram. Em contrapartida, alguns crocodilos-do-nilo conseguiram sobreviver em lagoas existentes nas montanhas.

(V) — Mas qual tem sido o segredo da sobrevivência deles?

(JCB) — Vivem em estado de latência, em estivação, enfiados em buracos, em paredes rochosas. Nos casos mais extremos, como o dos que vivem em lagos que secam, só estão activos dois meses por ano, durante a estação das chuvas. Ao contrário dos outros crocodilos, só se alimentam de peixes e anfíbios e não passam dos dois metros, metade do comprimento normal da espécie. Um mamífero não sobreviveria. Os répteis têm mais facilidade para se adaptarem a problemas causados pela Natureza.

Visão, 17/01/2008 (adaptado)

Exemplo 2

Para saber mais...

Golfinho mecânico dos mares

Não é barco, nem submarino, nem golfinho. É, antes, uma mistura destas três coisas. Chama-se Seabreacher e é, na realidade um barco muito veloz, capaz de mergulhar, saltar e rodar tal como um golfinho, cujo aspecto exterior imita na perfeição.

Jornal de Notícias, 18 de Outubro de 2009

os indicadores presentes nos diferentes manuais, mas também a frequência de episódios explícitos (E) e implícitos (I) por indicador.

A observação da tabela 2 permite constatar que todos os manuais escolares estudados contemplam diversos episódios de diferentes indicadores, no entanto, também nos permite perceber que vários destes episódios são implícitos. Ou seja, a não ser o manual designado por M1 que tem mais episódios explícitos do que implícitos e o manual M7 que tem igual número de episódios dos dois tipos, todos os outros manuais evidenciam menos indicadores e mais episódios implícitos do que explícitos.

Pela consulta da tabela é evidente que, no conjunto dos manuais escolares analisados, se destaca a presença de determinados indicadores em detrimento de outros.

Relativamente à dimensão A -Discurso/ Informação facultada, o indicador com mais episódios é o indicador A4 (*Permite desenvolver uma atitude crítica e fundamentada cientificamente perante problemas sociais e ambientais*) com 56 episódios, seguido pelo indicador A9 (*Apresenta informação proveniente de várias áreas do saber, científico e tecnológico, que exige/ fomenta a compreensão da inter-acção CTSA bem como o pensamento crítico*), com 42 episódios, e pelo indicador A1 (*Explora os tópicos de ciências em função da utilidade social*) com 31 episódios. O indicador A3 (*No que concerne à Ciência e à Tecnologia, encoraja os alunos a: (i) levantar ideias, autónoma e voluntariamente. (ii) mudar as suas opiniões. (iii) Fazer analogias. (iv) Dar explicações*) não manifesta nenhum episódio e os restantes indicadores contemplam um número de episódios compreendidos entre um mínimo de 2 e um máximo de 11, sendo o indicador A8 (*Relata práticas experimentais explicitando os métodos utilizados, clarificando as etapas e o porquê das decisões tomadas confrontando os resultados com as possíveis utilizações pela Sociedade*) é aquele que contempla menos episódios, apenas 2.

No que diz respeito à dimensão B -Actividades de Ensino/Aprendizagem, o indicador que apresenta mais episódios é o indicador B2 (*Propõe actividades diversificadas de simulação da realidade, levando o aluno a pôr-se no lugar do outro, a resolver problemas, a realizar debates, discussões, pesquisas sobre questões onde se manifeste a interacção CTSA e o apelo explícito a capacidades de pensamento crítico*), com 42 episódios. Os indicadores B3 (*Propõe a realização de actividades (práticas, experimentais, de laboratório…) para se explorar, compreender e avaliar as inter- relações CTSA, nomeadamente as que se prevê poderem vir a interferir na vida pessoal dos alunos e no seu futuro*) e B4 (*Apresenta situações de aplicação ao dia-a-dia, dos novos conhecimentos, onde esteja presente a interacção CTSA, no final das actividades propostas*) apenas manifestam 2 episódios cada um, e o indicador B1 (*Apresenta propostas que levem ao envolvimento do aluno em projectos promotores de capacidades de pensamento crítico sobre questões onde se manifeste a interacção CTSA*) não manifesta qualquer episódio em nenhum dos manuais.

No que concerne ao número de episódios por manual, nos 7 manuais analisados, constata-se, pela observação da tabela, que foi possível detectar a presença de 212 episódios, sendo o número de episódios variável por manual. O manual que contempla mais episódios é o manual M7, com 52 episódios, seguido pelo M1, com 47 episódios, e pelo manual M3, com 37 episódios. O manual M2 é o que contempla menos episódios, 15 no total. Os manuais M4, M5 e M6 contemplam 19, 16 e 26 episódios respectivamente.

Dos todos os manuais analisados, os manuais M1 e M7 são os que mais utilizam um discurso/informação que promove a Educação em Ciências segundo a perspectiva CTSA, seguidos do manual M3. Relativamente às actividades de Ensino/Aprendizagem, o manual que oferece mais actividades

Tabela 2: Número de episódios explícitos e implícitos por indicador contemplados nos manuais escolares em estudo

Manual	Episódios	Indicadores (n = 13)														
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	B1	B2	B3	B4	Total	
M1	E	7	0	0	7	1	1	1	2	5	0	0	0	2	26	47
	I	0	2	0	6	0	0	1	0	6	0	6	0	0	21	
M2	E	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	15
	I	0	0	0	3	2	0	1	0	0	0	3	0	0	9	
M3	E	4	0	0	3	3	0	0	0	3	0	1	0	0	14	37
	I	2	0	0	1	0	0	1	0	12	0	7	0	0	23	
M4	E	3	0	0	1	0	1	0	0	2	0	2	0	0	9	19
	I	0	0	0	4	2	0	1	0	0	0	2	0	0	10	
M5	E	3	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	6	16
	I	0	0	0	6	0	0	0	0	1	0	3	0	0	10	
M6	E	3	0	0	5	1	0	1	0	0	0	0	0	0	10	26
	I	1	0	0	8	0	0	2	0	0	0	5	0	0	16	
M7	E	4	2	0	7	1	0	1	0	4	0	6	1	0	26	52
	I	1	4	0	5	1	0	2	0	6	0	6	1	0	26	
Total		31	10	0	56	11	3	11	2	42	0	42	2	2	212	

segundo uma perspectiva CTSA é, também, o manual M7.

Em jeito de síntese, diremos que dos 13 indicadores do Instrumento de Análise de Manuais Escolares de Ciências da Natureza, foram identificados nos manuais do estudo, episódios de 11 indicadores, 8 da dimensão e 3 da Dimensão B. Contudo, o número de indicadores é pouco revelador da realidade da exploração das relações CTSA nos manuais escolares, pois esses indicadores encontram-se, na sua grande maioria, de forma implícita. Dada esta realidade nos manuais escolares de Ciências da Natureza, em que o número de episódios implícitos, na sua maioria, é sempre maior que o número de episódios explícitos, surge a necessidade de investir na formação continuada de professores segundo a perspectiva CTSA para que pudessem interpretar e dar sentido às ideias traduzidas pelos episódios implícitos que vêm expressos nos manuais escolares e, desta forma, promover uma melhoria da qualidade do ensino.

Para facilitar a consulta dos dados elaborou-se uma outra tabela, tabela 3, que sintetiza, para os elementos de concretização do processo de ensino/aprendizagem: *Discurso/Informação Facultada* e *Actividades de Ensino/Aprendizagem* (Dimensões de análise A -Discurso/Informação Facultada e B -Actividades de Ensino/Aprendizagem), quais os indicadores da perspectiva CTSA que identificámos nos manuais escolares da amostra, independentemente do número de episódios por indicador e do grau de explicitação dos mesmos.

Esta tabela mostra, de forma simples, que em todos os manuais escolares se encontram evidências de indicadores das duas dimensões de análise, A e B. Porém, é no manual designado M1 que se assinalam mais indicadores, 10 no total, das duas dimensões de análise consideradas neste estudo. Destes 10 indicadores, 8 dizem respeito à dimensão A e apenas 2 à dimensão B. O manual M6 é o que apresenta menos indicadores, apenas 5 no total.

Dos sete manuais em estudo, verificou-se que apenas dois manuais (M7 e M1) contêm episódios que evidenciam, de forma mais ou menos significativa, a presença de actividades de ensino/aprendizagem e facultam um discurso/informação onde se manifesta alguma interacção CTSA. No entanto, estes episódios não se referem a todos os indicadores, predominam os indicadores A4, A9 e A1 e, também o indicador B2. É nestes dois manuais onde parece ter havido uma maior preocupação em atingir algumas das finalidades da Educação em Ciências com orientação CTSA, uma vez que o número de episódios explícitos é superior ao número de episódios implícitos. Nos restantes manuais de Ciências da Natureza as evidências encontradas, para além de pontuais, são pouco explícitas. Na sua grande maioria, os episódios contemplados nos manuais são explorados de forma implícita e por vezes descontextualizada dos conteúdos científicos segundo a perspectiva CTSA.

4. Conclusões

Os resultados obtidos com este estudo mostram que a incorporação da perspectiva CTSA nos manuais escolares estudados não está ainda completamente conseguida pois nem sempre são estabelecidas relações entre a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente, e quando o são, nem sempre essas relações são suficientemente evidenciadas para se tornarem nítidas/evidentes para os alunos. Ou seja, apesar das recomendações, sugeridas pelas orientações curriculares para o Ensino Básico, que preconizam um ensino das Ciências da Natureza de cariz CTSA, esta abordagem ainda não é muito significativa nos manuais escolares.

Os conteúdos científicos nem sempre são explorados de forma interligada com a Tecnologia com a qual se relacionam e com o impacto que estas têm na Sociedade e no Ambiente, quer realçando os impactos positivos, quer realçando os impactos negativos. Os textos/discurso facultado pelos manuais escolares, na sua grande maioria, traduz os conteúdos científicos como "ciência pura", desconectados de outros campos do saber, e são poucas as actividades de ensino/aprendizagem propostas pelos manuais que apresentam sugestões para se explorarem, compreenderem e avaliarem as inter-relações CTSA.

Dos 7 manuais analisados, a maior parte não apresenta a perspectiva CTSA incorporada ao longo das várias unidades e de forma integrada nos conteúdos didácticos, mas em sessões próprias, estanques, denominadas CTSA ou mesmo com outras designações, não aparecendo de forma natural na exploração dos conteúdos didácticos.

Os textos, regra geral, não levam o aluno a questionar os argumentos apresentados bem como não estimulam o aluno na procura de mais ou outras informações. Na maioria dos manuais, os textos apresentados aparecem como única fonte credível e, portanto, também não levam o aluno a confrontar-se com outras fontes avaliando a credibilidade das informações fornecidas. Do

Tabela 3: Indicadores identificados nos manuais escolares de Ciências da Natureza do 5º ano de escolaridade em relação às duas dimensões de análise (A e B)

Categoria	Dimensão	Manuais escolares / Indicadores (n = 13)						
		M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Elementos de concretização do processo de ensino/aprendizagem, segundo a perspectiva CTSA	A	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9	A1, A2, A4, A5, A7	A1, A4, A5, A7, A9	A1, A4, A5, A6, A7, A9	A1, A4, A5, A6, A9	A1, A4, A5, A7	A1, A2, A4, A5, A7, A9
	B	B2, B4	B2	B2	B2	B2	B2	B2, B3
Total		10	6	6	7	6	5	8

mesmo modo, são raros os textos que informam sobre o trabalho realizado pelos cientistas em situações reais, não passando a imagem das motivações pessoais e interacções entre cientistas, da colectivização do conhecimento científico, ou mesmo dos fracassos que conduzem aos êxitos. Ou seja, o discurso utilizado, na grande maioria dos manuais estudados, não recorre a conteúdos que aproximem os alunos das inter-relações Ciência – Tecnologia – Sociedade – Ambiente.

No que diz respeito às actividades propostas pelos manuais, também nos parece existir alguma discrepância entre a imagem escolar de ciência e o mundo da ciência real, o que não contribui para projectar a imagem do ensino das ciências que se quer para o contexto do mundo real. As actividades propostas enfatizam o questionamento e as perguntas factuais, que não contribuem para uma educação CTSA

No conjunto dos manuais analisados, são poucas as actividades que propõem debates, pesquisas, discussão de temas controversos, situações de aplicação ao dia-a-dia, etc., que levem ao envolvimento do aluno em projectos promotores de capacidades de pensamento onde se manifeste a interacção CTSA.

Tal como refere Santos (2004), da análise que efectuamos, também nos pareceu que são reduzidas as oportunidades proporcionadas pelos manuais escolares aos alunos para se darem conta de problemas com impacto social; de se desenvolverem como cidadão activos na resolução de problemas sócio/ambientais e de tomarem decisões conscientes e informados; de reconhecerem as vantagens e as limitações da ciência e da tecnologia e os seus impactos nas sociedades e no ambiente ou mesmo de ligarem a ciência e a tecnologia a outros campos do saber.

5. Referências Bibliográficas

Alves, D. F. (2005). Manuais Escolares de Estudo do Meio, Educação CTS e Pensamento Crítico. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Galvão, C. (2001). Ciências Físicas e Naturais. In Ministério da Educação (Ed), Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais, 127-146. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.

Membiela, P. (2001). Una revisión del movimiento CTS en la enseñanza de las Ciências. In P. Membiela (Ed.). Ensenãnza de las Ciências desde la perspectiva Ciência- Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía, 91-103 (2ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.

Santos, M. E. (2001). A Cidadania na "Voz" dos Manuais Escolares – O que temos? O que queremos? Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, M. E. (2004). Educação pela ciência e Educação sobre a Ciência nos Manuais Escolares. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 4 (1), 76-89.

Vieira, R. M. (2003). Formação continuada de professores do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico para uma educação em Ciências com orientação CTS/PC. Tese de doutoramento (não publicada), Universidade de Aveiro. http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2005001712).

[317]

A INVESTIGAÇÃO–AÇÃO E A MUDANÇA NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

UM ESTUDO DE CASO

Luís Filipe Batista Mestre
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

[Resumo] Pretendeu–se com o presente estudo compreender o papel da Investigação–Ação na mudança de perspetivas e práticas de cinco professores, no âmbito de um projeto de formação contínua sobre o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna no primeiro ciclo. Para isso, entrevistaram–se os referidos professores formandos em dois momentos distintos do processo formativo. No início do processo formativo em estudo realizou-se uma entrevista de grupo, já no segundo, no fim da formação, foram realizadas entrevistas individuais. Paralelamente analisaram–se também alguns instrumentos de pilotagem da formação, incluindo os portfolios individuais produzidos.

1. Introdução

Este trabalho que agora se apresenta é fruto de uma dissertação de mestrado. Assumiu-se como objeto de estudo o papel da Investigação-acção na mudança de perspetivas e de práticas de cinco professores, no âmbito de um projeto de formação sobre o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, no primeiro ciclo. As recentes investigações na área de formação de professores indiciaram a importância que tal formação provoca na mudança das práticas educativas, quando os principais agentes de formação são os próprios professores, em contextos colaborativos, mais concretamente em comunidades de práticas. Como membro do Movimento da Escola Moderna pareceu-me da maior importância compreender como é que a análise do trabalho realizado por professores deste movimento se poderá tornar, em contexto de formação, mais sistemática e rigorosa.

Uma vez reconhecida a importância da participação dos professores em comunidades de práticas profissionais, como meio de construírem o seu desenvolvimento pessoal e profissional, formulei então, a seguinte questão de partida: *Qual o papel do projeto de Investigação–ação na mudança de perspetivas e práticas dos professores no seio do Movimento da Escola Moderna?*

Para além disso, com o intuito de descrever e compreender todo o processo, de forma a operacionalizar a minha questão de partida procurei, através dos dados que obtive, respostas para as seguintes questões de investigação:

1. Que processos gerados na Investigação–ação são estimuladores de mudança, do ponto de vista dos professores formandos?

2. Que mudanças ocorrem nos professores formandos ao nível das Perspetivas de ensino–aprendizagem, do ponto de vista dos professores formandos?

3. Que mudanças ocorrem nos professores formandos ao nível das práticas de ensino–aprendizagem, do seu ponto de vista?

Em termos de enquadramento teórico, abordaremos neste escrito os processos colaborativos de formação, em que se destaca o isomorfismo pedagógico como um conceito decisivo.

2. Processos colaborativos de formação

Sobre a colaboração, tomando como referência a tese de doutoramento de Isabel Freire (2001) referida por Simão, Caetano e Freire (2007), a autora refere "a associação de traços de uma «cultura de colaboração» com os bons resultados escolares (tanto a nível das aprendizagens, como da satisfação e envolvimento

de professores e estudantes) que emerge de alguns estudos sobre os efeitos da escola" (p. 7).

No âmbito de um projeto de investigação em curso, entre as Universidades de Lisboa, Minho e Nova de Lisboa, no campo da formação de professores em contextos colaborativos, Forte, Simão, Morgado, Flores e Almeida (2009), reforçam também a importância dos contextos colaborativos para o crescimento profissional dos professores. A partir do que a investigação tem vindo a demonstrar, (referindo–se concretamente a Lave & Wenger, 1990; Gallagher & Ford, 2002; Boyd, 1992, citados por Glazer & Hannafin, 2006), que, quando é valorizado um trabalho colaborativo em que existe uma constante interação, mais facilmente acontece a partilha de experiências de sucesso e a aprendizagem com os erros dos seus pares.

Já Boavida e da Ponte, referiam num artigo em 2002, as vantagens da colaboração como estratégia para investigar a prática, resumindo–as em três pontos:

> "1. Juntando diversas pessoas que se empenham num objetivo comum, reúnem- se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;
>
> 2. Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspetivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;
>
> 3. Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem" (p. 44-45).

No mesmo artigo, os mesmos autores destacam também três caraterísticas fundamentais para que a colaboração resulte e que achamos importante referir aqui. Em primeiro lugar, a necessidade de haver *confiança* como primeiro passo para uma colaboração resultar, já que a sua presença permite que os participantes se sintam à vontade para questionar as ideias, valores e ações uns dos outros num clima de respeito mútuo. Ao estarem disponíveis para se ouvirem e valorizarem as contribuições uns dos outros, o sentimento de pertença ao grupo é desenvolvido.

Relacionado com a confiança, surge o *diálogo* em que, no dizer dos autores, mais do que para promover consensos, servirá para possibilitar o confronto de ideias e construir novas compreensões.

Fundamental nos projetos coletivos, por fim, surge também a *negociação*, já que é tão importante ser capaz de negociar objetivos, estratégias de trabalho, modos de relacionamento e, sobretudo, traçar prioridades. Para Christiansen, Goulet, Krentz & Macers (1997), "a chave para uma colaboração bem sucedida é uma negociação aberta da partilha de poder e de espetativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um projeto se desenvolve" (cit. por Boavida e Ponte, 2002:49).

Sabendo que num trabalho colaborativo a existência de um projeto colectivo entre os diversos participantes depende dum objetivo geral partilhado por todos ou de um interesse comum, subjacente a esta ideia surge a da necessidade de haver uma certa mutualidade na relação, onde todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto. Para que tal resulte e o projeto colaborativo tenha sucesso, por exemplo, as estratégias empregues são de todo importantes para continuar a proporcionar o trabalho conjunto. Dito de outra forma, os meios terão sempre que justificar os fins.

A par destas perspetivas, é importante também invocar Niza e Formosinho (2009), que referem a importância de inúmeras investigações que revelam as estruturas de cooperação como as mais adequadas a promover as aprendizagens e a assegurar a socialização. De relevar autores como: "Arends, 1995; Bessa e Fontaine, 2002; Fontes e Freixo, 2004; Freitas e Freitas, 2002; Johnson, Johnson e Holubec, 1999; Rué i Domingo, 1991)".

Intimamente ligado às vantagens de uma *cultura de colaboração*, surge um outro motivo importante: "a necessidade de encontrar coerência entre um discurso sobre as aprendizagens dos estudantes (que acentua, entre outros, os processos de partilha de objetivos, de tomadas de decisão e de entreajuda e as oportunidades de aprendizagem dos professores no quotidiano da escola" (Freire, 2001, cit. por Simão, Caetano e Freire, 2007: 7). Aqui é a ideia de isomorfismo que ressalta, tendo em conta que também, cada vez mais, se dá importância a um projeto coerente entre as práticas educativas e os processos de formação de professores.

Por outro lado, constata-se um certo falhanço na formação contínua descontextualizada da escola e do quotidiano profissional dos professores.

Para além disso, o "habitual" isolamento e individualismo docentes são cada vez mais colocados em causa pelos inúmeros estudos qualitativos que "evidenciam a importância da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores e nos processos de mudança e de desenvolvimento das escolas" (idem).

Como já foi referido, a propósito de Hargreaves (1998), a colaboração surge mesmo como uma resposta produtiva a um mundo complexo onde os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as espetativas e exigências aumentam.

Por outro lado, Nóvoa, já em 1992 na obra "Formação de Professores e Trabalho Pedagógico" propunha cinco teses para debate acerca de práticas de formação contínua a implementar. Em todas elas a importância da colaboração ressaltava como um importante pressuposto.

Colocando a tónica na segunda tese, em que o autor propõe que *na formação contínua se valorizem atividades de auto–formação participada e de formação mútua*. É o estímulo à apropriação pelos professores dos seus próprios processos de formação e à troca de experiências e saberes que se torna imperativo. Todas essas partilhas solidificam redes de formação mútua, nas quais cada professor é convocado a exercer, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O Movimento da Escola Moderna, como contexto deste estudo, define–se como um "movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica se assume como uma comunidade de práticas profissionais

funcionando sistemicamente" (Niza, 2006: 3). Assente numa sistemática interação social em contexto cooperativo, "cada um se assume como formador e formando e se obriga a pensar e a refletir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas" (idem).

Sem querer, para já, descrever todos os pressupostos e princípios desta associação de formação de profissionais de educação e antes de descrevermos melhor o conceito de auto–formação cooperada, é de todo imperativo definir o que são comunidades de práticas profissionais, para que se compreenda melhor o contexto cooperativo de formação desta associação e a forma de como é assegurado o desenvolvimento pessoal e profissional destes profissionais.

Ao contrário da cultura individualista que ainda subsiste no desenvolvimento profissional docente, as comunidades de práticas assumem–se como estruturas sociais e compartilhadas de construção das competências profissionais dos professores. Inscrito na aprendizagem como prática social, para Lave y Wenger (1991), citados por Niza e Formosinho (2009), as comunidades de práticas profissionais definem–se como "um conjunto de relações duradouras entre pessoas, atividades e mundo, em conexão e parcial sobreposição com outras comunidades de práticas" (p. 345). Nestas, recorrendo a Eckert (1993), citado também pelos mesmos autores, "as relações sociais criam–se em torno das atividades e estas ganham forma através das relações e dos conhecimentos e experiências concretas que fazem parte da identidade individual e passam a partir daí a ocupar uma posição na comunidade" (p. 346). A aprendizagem, o aperfeiçoamento e o domínio da profissão ocorre através de trocas de conhecimento, ou seja, através dum processo de socialização. Niza e Formosinho concluem que:

> *"Só a partir de uma assumida socialização nos usos culturais da profissão docente é que será possível pôr em marcha os processos para superar as aprendizagens espontâneas adquiridas pelos professores nas suas vivências de como os seus próprios professores ensinavam, quando eles ainda eram alunos, para que possam, entretanto, vir a proceder a uma renovação criativa e continuada da cultura profissional" (p. 346).*

Em jeito de resumo, para que as comunidades de práticas profissionais se assumam como espaços de socialização, construção e desenvolvimento de uma cultura profissional, a participação dos professores nas atividades das mesmas, realizam–se através de estruturas de organização cooperativa do trabalho de aprendizagem.

Sendo assim, a partir de uma formação sociocentrada, em que o processo de aprendizagem ocorre no indivíduo numa interação dinâmica no seio de um grupo de pares, aliada à intencionalidade pessoal de cada um dos que participam, a auto– formação deseja ser no MEM (Movimento da Escola Moderna):

> *"...uma mudança intencional e cooperada entre atores que se assumem como autores do seu desenvolvimento no interior de uma organização que com eles se institui em formação. Assim se formam uns aos outros" (Niza e Formosinho, 2009: 349).*

Por outras palavras, pelo conceito de auto–formação, designa–se o propósito de cada um se formar, já por auto–-formação cooperada considera-se no dizer de Niza e Formosinho, "a estrutura promotora da formação que opera em interação dialógica, numa ação conjugada pela fala e pela escrita" (idem).

Mais dizem, que "a perspetiva cultural que assegura o desenvolvimento pessoal e social em comunidade de formação recíproca se chama no MEM *auto–-formação cooperada* por se processar numa estrutura horizontal e dialógica de aprendizagem– ensino, integrada por docentes dos vários ciclos de ensino e sujeita às regras sociais da cooperação" (p. 349). Regras sociais essas, que comprometem a que cada elemento envolvido só atinja os objetivos da formação quando cada um dos outros os tiver atingido também.

A propósito do isomorfismo e voltando ainda a Freire (2001), realçamos uma primeira questão:

> *"Se se acredita que o aluno pode ser construtor do seu próprio conhecimento, participando em processos de colaboração com os seus pares, sob orientação do professor, porque razão os professores não podem igualmente desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho?" (p. 8).*

No projeto IRA, que mais à frente iremos descrever a propósito da Investigação– ação, também se concluiu algo de muito importante acerca das vantagens do isomorfismo entre ensino e formação. Para Estrela & Estrela (2001), a formação do aluno reflexivo e investigador não se podia desligar da formação do professor reflexivo e investigador, para tal, achavam necessário caminhar–se para uma teoria da formação em articulação com uma teoria da educação onde prevalecesse a ideia de que a formação dos professores só ganha sentido em relação com a formação dos seus alunos.

No Movimento da Escola Moderna português, como um "Projeto Democrático de auto–formação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas," (Niza, 1994, cit. por Santana, 1998, 8) a anterior questão é um princípio de que se parte. Aliás, desde as origens deste movimento que todo o trabalho é orientado estrategicamente a partir da ideia, cada vez mais testada e validada cientificamente, de que o isomorfismo pedagógico se revela a forma de transferência mais eficaz dos benefícios da formação para a qualificação da prática educativa dos professores, enquanto se formam (Formosinho e Niza, 2009). Mais, para os mesmos autores "o isomorfismo pedagógico é a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos ténicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efectivas dos professores" (p. 351).

Referindo–se a uma equipa franco–canadiana de especialistas que em 1979 realizou uma reflexão sobre a transferência das aprendizagens da formação para as práticas sociais de ensino, Niza e Formosinho (2009) ao focarem as três categorias de estratégias isomórficas de transferência mais inovadoras que os autores descrevem, legitima ainda

mais os dois tipos de estratégias que constroem progressivamente a cultura do Movimento da Escola Moderna: *a estratégia metodológica do trabalho por projetos e a formação através de uma pedagogia isomórfica.*

A propósito da primeira estratégia, como entendimento geral compreende–-se "como a formação que se obtém ao longo da realização de um projeto de intervenção para a mudança na profissão ou de investigação–ação ou investigação participada, para implementação de transformações, requalificação ou mudanças profundas e alternativas às práticas profissionais e sociais dos formandos implicados" (p. 354-355).

Assim, o dispositivo estratégico central da autoformação cooperada no MEM é o trabalho de *formação por projetos*, no âmbito de grupos de trabalho cooperativo. A iniciação ao Modelo Pedagógico, construído a partir dos esforços conjugados desse trabalho cooperativo, realiza–se, por seu turno, em Oficinas/Estágios para estudo e implementação do Modelo, por meio de uma *pedagogia isomórfica*.

Sublinhando novamente a componente sociocentrica da formação, onde o grupo é o agente promotor da formação e em que a dinâmica interativa resulta da metodologia desenvolvida, resta explicitar o papel do formador. Este, de acordo com a metodologia de projeto empregue e o caráter sociocentrico da formação, decorrente de uma auto–formação cooperada, apresenta–se como agente formativo democrático (um estilo democrático de liderança).

A partir de um modelo de formação com o apoio de estruturas de auto–formação utilizado nos projetos de intervenção sócio–educativa em Bairros de Lata de periferia de Lisboa, Niza (1997: 35) descreve assim o perfil do formador:

"a) um promotor da organização, desencadeada e prosseguida pelos formandos com apoio discreto e eficaz do formador;

b) um emancipador dos formandos pela maneira como estimula a autonomização e explicita a responsabilização nas acções em que se envolvem e onde progridem;

c) um dinamizador do processo negocial de cooperação;

d) um animador cívico do grupo de formação, reforçando os acordos, sublinhando os esforços coordenados , articulando ideias e propostas, facilitando a construção de regras de âmbito operacional e moral;

e) um auditor ativo de cada formando e do grupo de formação de modo a estimular, propiciar ou libertar a fala e o exercício do pensamento divergente, da atitude crítica, do procedimento negocial para busca de convergências na tomada de decisões democraticamente fundadas."

3. Descritivo da formação e metodologia

Como dispositivo central da autoformação cooperada no Movimento da Escola Moderna, o trabalho de formação por projetos - no âmbito de grupos de trabalho cooperativo que se organizam nos vários núcleos regionais - assume–se como a unidade principal de formação. Com o intuito de todo o trabalho visar o permanente aperfeiçoamento do modelo pedagógico, o apoio às práticas profissionais e o aprofundamento teórico no campo das Ciências da Educação são a sustentação de todo o trabalho realizado.

O processo formativo investigado decorreu com um mesmo grupo de professores (embora com algumas pequenas alterações) ao longo de dois anos e confluiu no sentido de um maior aprofundamento e sistematicidade na Investigação– ação do 1.º para o 2.º ano. É sobre este 2.º ano que recaiu o estudo.

Após o 1.º ano de formação e logo no início do 2.º ano, foi possível ter uma imagem colectiva das perspetivas e das práticas, segundo o ponto de vista dos professores. Em entrevista de grupo foi possível perceber, ainda, a sua avaliação do processo formativo e clarificar orientações para o seu desenvolvimento, num 2.º ano, aprofundado no sentido de uma modalidade mais consequente de Investigação-ação.

A conjugação de dados recolhidos no início e no fim do 2.º ano, através de entrevistas e de análise documental permitiu perceber como evoluíram as perspetivas e práticas, segundo o ponto de vista dos professores.

4. Estrutura da Apresentação de dados

Com o intuito de compreender as diferenças e semelhanças de opinião ocorridas entre o início e o término da formação, e sendo as categorias as mesmas nas duas entrevistas (de grupo e individuais), a análise realizou-se tendo como base a comparação entre os dados recolhidos na entrevista de grupo e os dados recolhidos nas entrevistas individuais. Na análise comparativa de cada categoria tentou-se ter não só em conta as mudanças detetadas nos e entre os indivíduos, como também as mudanças detetadas no conjunto dos indicadores destacados. Os níveis de mudança que se acentuaram da 1.ª etapa de recolha de dados para a 2.ª etapa também foram alvos de análise, com o intuito de também se compreender quais as eventuais pistas para o desenvolvimento do modelo pedagógico e o modelo de formação do Movimento da Escola Moderna. Tais critérios de análise pretenderam tornar coerente e sistemática a leitura dos quadros apresentados.

Paralelamente, a análise também foi enriquecida, com dados retirados dos instrumentos de pilotagem da formação e dos portfolios individuais construídos pelos formandos. O objetivo foi complementar a opinião dos formandos, com as reflexões escritas dos mesmos durante as várias etapas do processo investigativo desenvolvido no referido projeto de formação.

O resultado da análise de conteúdo das entrevistas dos formandos permitiu–nos identificar quatro grandes temas, a partir das quais se inferiram 34 categorias para tratamento de dados:

- Tema I – Perspectivas sobre os Módulos de Actividade do Modelo Pedagógico
- Tema II – Processo Formativo
- Tema III – Mudanças realizadas no Contexto Turma
- Tema IV – Mudanças a realizar / Dificuldades

Importa ainda referir que, a distinção entre o primeiro tema - Perspetivas sobre os Módulos de Atividade do Modelo Pedagógico, e o terceiro tema - Mudanças realizadas no Contexto Turma, basiou-se no facto de neste último apenas ser referido as mudanças

realizadas nos Módulos de Atividade do modelo, na opinião dos formandos, ao contrário de no primeiro só se referir a propósito do que os formandos pensam sobre os módulos na generalidade. No terceiro tema - Mudanças a realizar / Dificuldades, parte da análise foi realizada tendo em atenção os dados da primeira entrevista e o que foi dito pelos formandos nas entrevistas individuais nas mudanças realizadas (Tema II), para que se compreendesse melhor os níveis de mudança alcançados.

A informação obtida foi sujeita a tratamento qualitativo, sendo esquematizada através de grelhas de análise, não sendo feita qualquer referência quantitativa à frequência com que as representações se apresentam. Tal decisão, prendeu–se com o facto de que, mais do

Quadro 1 - Grade de categorias da entrevista inicial e da entrevista final

Tema 1 - Perspetivas sobre os módulos de atividade do modelo pedagógico
Categorias
Organização e Gestão dos Espaços e dos Materiais
Trabalho de Projeto
Tempo de Estudo Autónomo
Conselho de Cooperação Educativa
Plano Individual de Trabalho
Listas de Verificação
Tema 2 – Processo formativo
Categorias
Aspetos positivos dos Objetivos/Estratégias
Aspetos negativos das Objetivos/Estratégias
Sugestões para aperfeiçoamento das Objetivos/Estratégias
Aspetos positivos dos Conteúdos
Aspetos negativos dos Conteúdos
Sugestões para aperfeiçoamento dos Conteúdos
Aspetos positivos da Calendarização
Aspetos negativos da Calendarização
Sugestões para aperfeiçoamento da Calendarização
Aspetos positivos dos Instrumentos
Aspetos negativos dos Instrumentos
Sugestões para aperfeiçoamento dos Instrumentos
Aspetos positivos do Formador
Aspetos negativos do Formador
Aspetos positivos da Avaliação
Aspetos negativos da Avaliação
Sugestões para aperfeiçoamento da Avaliação
Tema 3 – Mudanças realizadas no contexto turma
Categorias
Mudanças realizadas relativas à Organização e Gestão do Espaço e Materiais
Mudanças realizadas relativas ao Tempo de Estudo Autónomo
Mudanças realizadas relativas ao Trabalho de Projeto
Mudanças realizadas relativas ao Conselho de Cooperação Educativa
Mudanças realizadas relativas ao Plano Individual de Trabalho
Mudanças realizadas relativas às Listas de Verificação
Tema 4 – Mudanças a realizar / Dificuldades
Categorias
Mudanças a realizar / Dificuldades na Organização e Gestão do Espaço e dos Materiais
Mudanças a realizar / Dificuldades no Tempo de Estudo Autónomo
Mudanças a realizar / Dificuldades no Trabalho de Projeto
Mudanças a realizar / Dificuldades no Conselho de Cooperação Educativa
Mudanças a realizar / Dificuldades no Plano Individual de Trabalho
Mudanças a realizar / Dificuldades nas Listas de verificação

que a frequência de unidades de registo, importou compreender as perspetivas que os formandos tiveram de todo o processo formativo e a influência deste na mudança gerada.

5. O papel do investigador

O distanciamento crítico surgiu como o principal desafio, num percurso em que, como dinamizador principal, o desenvolvimento dos objetivos da formação se entrelaçaram, por vezes, com os objetivos da investigação.

O facto de sermos militantes da referida comunidade onde se desenvolveu a formação e de sermos amigos, para além de colegas dos professores formandos, também tornou mais desafiador todo o processo investigativo. Para além disso, mesmo que na perspetiva da observação participante o grau de envolvimento desejável ser uma condição a ter em atenção, neste projeto de formação tal condição não constituiu um problema devido ao carácter isomórfico instituído e que tornou bem claro, e desde cedo, o "contrato" de formação a estabelecer entre todos. Por outras palavras, o simples facto de terem sido apresentadas, negociadas e construídas com os formandos todas as dimensões da formação (objetivos; conteúdos; instrumentos; estratégias; calendarização; avaliação), permitiu desde logo compreender qual o espaço e papel de cada um na formação (formador e formandos). Por outro lado, apesar de percursos parcialmente distintos, o da formação e o da investigação, ambos se foram influenciando, intencionalmente, numa perspetiva reguladora e enriquecedora. A título de exemplo, a entrevista de grupo realizada no início do segundo ano de formação e disponibilizada mais tarde aos formandos, possibilitou aos mesmos compreender melhor as suas perspetivas acerca dos conteúdos a investigar e, tão importante ainda, perceberem quais as perspetivas sobre o processo formativo a desenvolver.

6. Conclusão

Em termos do aprofundamento do modelo pedagógico e de formação do Movimento da Escola Moderna, numa perspetiva dinâmica de um modelo em desenvolvimento, salientam-se os seguintes aspetos: a necessidade de promover maior consciência da atitude do professor, quer na forma como desenvolve o seu trabalho de apoio aos alunos potenciando a autonomia e a cooperação, quer na forma como realiza as suas intervenções no Conselho de Cooperação; a importância de uma maior reflexão acerca das parcerias realizadas pelos alunos; a utilização e desenvolvimento de um dispositivo de pilotagem que promova uma maior regulação do percurso de aprendizagem de cada um em cooperação; a necessidade de promover uma maior tomada de consciência nos alunos das vantagens da cooperação e do modelo pedagógico que em comum constroem com o professor; o desenvolvimento nos alunos de maior autonomia para uma gestão mais eficaz das ocorrências inscritas no diário de turma.

Ainda sobre as pistas para a formação contínua, no geral, e para o seio do MEM, em particular, que esta investigação nos deixa. Destaca-se, em primeiro lugar, a evidência de que a Investigação–ação, como estratégia de formação, assente numa formação isomórfica dum modelo pedagógico que pretende ser aperfeiçoado pelos professores formandos com os seus alunos, promove mudanças visíveis e sólidas nas perspetivas e práticas educativas. Importante também, o facto de os professores participarem ativamente numa comunidade de práticas ter tido influência nas competências investigativas desenvolvidas (MEM) que promove a auto–formação cooperada e onde os seus militantes refletem criticamente sobre os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas. Sendo de realçar também a importância da cooperação na sustentação de todos os objetivos de formação alcançados. Aliado ao desenvolvimento de competências de reflexão e de questionamento que a escrita potencia, de notar, a importância da utilização de instrumentos de pilotagem de formação que promovem o assumir de compromissos, o registo e a regulação das mudanças. De referir, igualmente, a utilidade que a plataforma moodle poderá ter no modo como se partilha e desenvolve o sentido social dos produtos culturais construídos, destacando-se os diários profissionais individuais de formação e a consequente interação promovida.

Por fim, resumidamente, no âmbito do Movimento da Escola Moderna, enquanto comunidade de práticas onde se procede à análise do trabalho realizado por professores na sala de aula, concluímos que esta investigação ajudou a compreender como todo o Projeto de Investigação-ação estudado tornou mais sistemática e rigorosa essa análise, no sentido de poder vir a contribuir para aperfeiçoar o modelo pedagógico e o sistema de formação do dito movimento.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I.. Professor–Investigador – Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.), (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores, (21–30). Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Boavida, A. M. & Ponte, J. P.. Investigação Colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org.), (2002). *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional,* (43-55). Lisboa: APM.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora. Boutin, G., Goyette, G. & Lessard – Hébert, M. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Caetano, A. P. (2001). A Mudança dos Professores em Situações de Formação, pela Investigação–Acção. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento.

Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores.* Porto: Porto Editora.

Denzin, N. & Lincoln, Y.. Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues,* (1-35). Thousand Oaks: Sage Publications.

Esteves, M.. Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), (2006). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (105-126). Porto: Porto Editora.

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Estrela, Mª. T. & Estrela, A. (Orgs.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, Mª. T.. *Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais*. In REVISTA DA EDUCAÇÃO, vol. 11, 2002. nº1, (17-28).

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós–Modernidade*. Porto: Porto Editora. Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Formosinho, J.. *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. In J. Formosinho (Coord.), (2009). *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente,* (221-284). Porto: Porto Editora.

Hargreaves, H. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGrawHill. Marcelo, G., C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

Marcelo, G., C.. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. In SÍSIFO. REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 08, Jan/Abr, (7-22). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Consultado em Agosto de 2009 em http://sisifo.fpce.ul.pt.

Martins, C. (2006). *A formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional dos Professores do 1º ciclo do concelho de Góis : um estudo exploratório*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado. Mckernan, J. (1999). *Investigación–Acción y Curriculum*. Madrid: Morata.

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Movimento da Escola Moderna (1994). Estatutos e Regulamento Interno. Lisboa: Movimento da Escola Moderna (documento de circulação interna entre os associados).

Movimento da Escola Moderna (2005). Exposição dos 40 anos do Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (1992). Lembrar 25 Anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa In ESCOLA MODERNA, *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna,* (31-37). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa.

Niza, S.. A *organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. In Inovação, 11, (1998). (77-98). Lisboa: IIE.

Niza, S.. *Editorial.* In Escola Moderna, MEM, n.º 28 (5.ª série), (2006). (3). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. & Formosinho. J.. Contextos Associativos e Aprendizagem Profissional – A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.), (2009). *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente,* (345-362). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A.. Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Coord.), (1992). *Os Professores e a sua Formação,* (15-34). Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.

Nóvoa, A.. Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna. In *ESCOLA MODERNA*, MEM, n.º 3 (5.ª série), (1998). (13-18). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Nóvoa, A. (2007). *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da vida: O regresso dos professores*, Conferência, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Set., (1-11).

Nóvoa, A. (2009). *Os Professores – Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.

Ponte, J. P.. Investigar a Nossa Própria Prática. In GTI (Org.), (2002). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional,* (5-28). Lisboa: APM.

Santana, I.. *Estruturas de Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna*. In ESCOLA MODERNA, MEM, n.º3, (5.ª série), (1998). (5–12). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Saraiva. M. J. F. (2001). *O Conhecimento e o Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática: um projecto colaborativo*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento.

Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* London: Temple Smith.

Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Tese de Doutoramento.

Serrano, P. (1990). *Investigación–Accion. Aplicaciones al Campo Social y Educativo*. Madrid: Dykinson.

Simões, A.. *A Investigação-Acção: natureza e validade*. In REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA, Ano XXIV, (1990). (39-51). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Stenhouse, L.. Case Study Methods. In J. Keeves (Eds.). *EDUCATIONAL RESEARCH. METHODOLOGY AND MEASUREMENT: AN INTERNATIONAL HANDBOOK,* (1994). (49-53). Oxford: Pergamon Press.

Veiga-Simão, A. M., Caetano, A. P. & Freire, I.. *Contextos e Processos de Mudança dos Professores: uma proposta de modelo*. In EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Revista de Ciências da Educação 90 (26), (2005). (173-188).

Veiga-Simão, A. M., Caetano, A. P. & Freire, I.. Uma Formação para o Desenvolvimento Profissional em Contexto Laboral. In Morgado & Reis (Orgs.). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias,* (2007). (41-72). Braga: CIEd,

Veiga-Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte & A., Almeida, T.. Formação de Professores em Contextos Colaborativos - Um projecto de investigação em curso. In SÍSIFO, *REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO* – Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, nº 8, (2009). (61-74). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Consultado em Setembro de 2009 em http://sisifo.fpce.ul.pt.

[318] APRENDIZAGEM, TUTORIA E MEDIAÇÃO

Irene Tomé
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

[Resumo] O artigo propõe uma reflexão sobre os sistemas interactivos de comunicação e os produtos deles emergentes vocacionados para o ensino, que devem respeitar a organização e a estruturação de conhecimentos, mas também devem procurar motivar os aprendentes. É realmente importante que se criem bons ambientes e contextos de aprendizagem que facilitem experiências emocionais positivas, a fim de se manter a motivação contínua pela aprendizagem. Para este facto, tem contribuído o progressivo aperfeiçoamento dos computadores e respectivos programas, bem como o surgimento da internet que veio viabilizar o ensino à distância electrónico. Quer em relação ao modelo presencial, quer em relação ao modelo de ensino à distância, em linha ou não, a melhoria na aquisição de conhecimentos, não está na utilização de novos meios, de novas ferramentas, mas sim nas novas formas interactivas de comunicar, ensinar e aprender viabilizadas pela internet, por programas multimédia educativos e pela aplicação de teorias sócio-construtivistas da aprendizagem em contexto educativo.

Todos os autores que investigam a relação pedagógica professor-aluno são unanimes em afirmar que o modelo de aprendizagem centrado sobre a interacção social do indivíduo que aprende será muito mais eficaz no seu desenvolvimento. Pode-se portanto afirmar que o modelo interactivo se reveste de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, tendo como eixo central a mediação exercida pelo professor, tutor, por um colega mais experiente ou ainda através de programas multimédia educativos.

1. Introdução

"Difícil é sentá-los" e "Difícil é educá-los" foram preocupações que deram título a ensaios de Marçal Grilo (Neto, D., 2001) e David Justino (2010). Reflectindo sobre o teor dos mesmos e seguindo a linha de pensamento dos autores, considero que se existe dificuldade em *sentá-los* e *educá-los*, certamente o desafio em *ensiná-los* não será menor.

Muitas vezes deparamo-nos com questões tais como: O que é necessário para ser um bom professor? Como ajudar os alunos a aprender? Que modelo de ensino aplicar? Como favorecer o progresso dos alunos? Que interacções gerar? Que estratégias de aprendizagem implementar? Estas são questões que sempre preocuparam, preocupam e preocuparão todos aqueles que reflectem sobre os problemas da educação. Julgo que nunca, como no último terço do século XX, se debateu tanto sobre estas questões, que se prendem com o processo ensino aprendizagem, com o papel dos professores e alunos, com o desenvolvimento curricular e os modelos pedagógicos.

Vivemos numa sociedade em fortemente marcada pela presença do digital, ao qual o sistema educativo está aberto. No século XXI, não mais se pode aceitar a concepção mecanicista do ensino, de professores passivos, com interactividade reactiva, cuja função é de mera transmissão de saberes, cumprindo uma rigorosa prescrição didáctica. Hoje, cada vez mais os alunos chegam às escolas com perfis e níveis de conhecimento e dificuldade diferentes e a escola não é a única fonte de saber.

Há portanto que estabelecer uma outra forma de diálogo entre o professor, o aluno e o saber. A metodologia tem de ser muito mais interactiva do que didáctica, falar-se muito mais *com* os alunos, do que falar-se *para* eles.

Na Figura 1[1], podemos visualizar quatro triângulos, que correspondem a quatro práticas pedagógicas, onde o professor tem uma intervenção mais ou menos directiva ou uma mediação ligeira, de acordo com a dimensão das necessidades ou dificuldades dos alunos. Podemos, assim considerar, que a *arte* de ensinar assenta na conjugação da tensão existente entre os três pontos: professor, aluno, saber e a harmonia que reside na articulação destes pontos.

2. Ensinar e aprender no mundo digital

Métodos formais, não-formais e informais de aprendizagem são potencialidades que devem ser enquadradas num contexto mais vasto, na medida em que estas três hipóteses configuram modos diferentes de ensinar e aprender. Mas em que contexto e em que tipo de escola? Porque em parte responde às questões formuladas, considero pertinente referir um estudo publicado pelos peritos do CERI2 (2001), sobre

1- A Figura 1 foi daptada de: Vianin, P. (2009). "Les fondements théoriques" in L'aide stratégique aux élèves en dificulté scolaire. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, pp. 213-215; Houssaye, J. (1993). La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ESAF, pp.15-21.

Assim entendido, o mediador pode e deve ser considerado um agente de mudança, na medida em que através dele o aprendente pode dar significado à aprendizagem de estratégias e à sua utilidade. Como deve o professor gerir esta função quando utiliza ambientes virtuais de aprendizagem? Como pode definir a interacção? Como deve implementar estratégias? É sobre a tensão entre professor, aluno e saber e a harmonia gerada pelo trabalho da mediação pedagógica que consiste esta reflexão.

[Palavras-chave] Sistema de ensino--aprendizagem; Método de ensino; Tutoria; Mediação; Sistemas Interactivos de Comunicação; Estratégias de aprendizagem.

A educação autêntica não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B" mediatizados pelo mundo. In Paulo Freire (1979: 98)

que cenários prospectivam as escolas nas duas primeiras décadas do século XXI. Estes cenários foram o produto de um estudo encomendado pela Ministra da Educação da Suécia, em 2000, Ylva Johansson, que coordenou a conferência de Roterdão com base no programa da OCDE *Schooling for Tomorrow*. Este estudo gerou um grande impacto nas comunidades educativas dos países membros que integram a OCDE, não só porque apresentam algumas soluções extremas, como também possuem um grau de verosimilhança muito grande, dada a proximidade com as realidades que os sustentam.

Para facilitar a comparação entre os diversos sistemas escolares, os peritos do CERI tomaram por base cinco variáveis: 1 - Atitudes e apoio político; 2 - Objectivos e funções; 3 – Organização e estruturas; 4 – Dimensão geopolítica; 5 – Força de trabalho dos professores. Com base nestas variáveis, estabeleceram três categorias, cada uma delas com dois cenários. Logo no início do estudo afirmaram que nenhum dos cenários desenhados se irá cumprir na totalidade. Os peritos assumiram uma realização percentual de cada um e de todos eles, sendo que essa percentagem será em função não só da realidade social e económica da envolvente em que a escola se integra, como ainda do bem-estar do país a que pertence. As três linhas mestras que identificaram as três categorias são:

a) 1ª categoria – Desenvolvimento do modelo de sistema escolar vigente:

Cenário 1 – Fortalecimento do sistema burocrático escolar;

Cenário 2 – Reforço do modelo de mercado para as escolas.

b) 2ª categoria – Reforço do sistema de ensino-aprendizagem:

Cenário 3 – A escola é o pólo centralizador da comunidade onde está inserida;

Cenário 4 – A escolas centrada em todas as formas de aprendizagem.

c) 3ª categoria – Desestruturação do conceito de escola vigente:

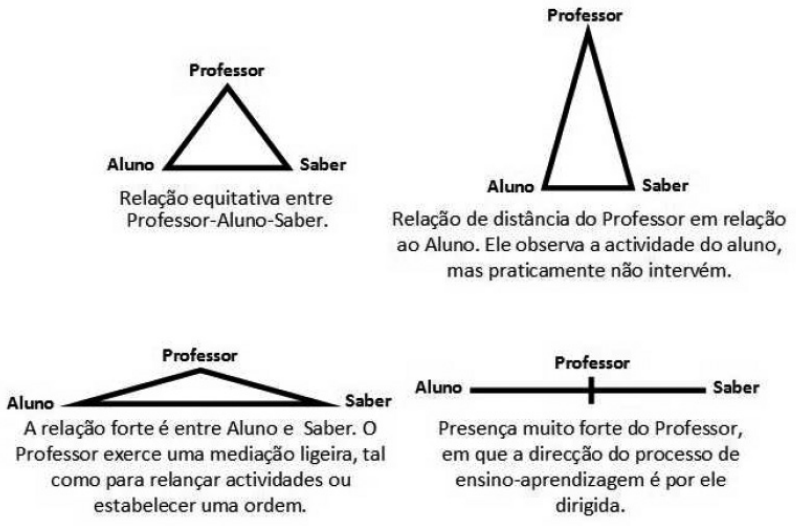
Cenário 5 – O foco é dado às redes de aprendentes e à sociedade em rede;

Cenário 6 – Desagregação da escola vigente, com múltiplas formas de organização de acordo com os interesses da sociedade, bem como da susbstituição dos professores.

Temos assim, na primeira categoria, onde se privilegia o desenvolvimento do modelo vigente, acentua o sistema burocrático escolar em escolas públicas e o reforço de um modelo com conteúdos e práticas impostas pelas necessidades dos mercados em escolas privadas. Na

2- CERI – Centre for Educational Research and Innovation, OCDE.

Figura 1: Triângulo pedagógico de Houssaye. Representação gráfica da relação pedagógica.



segunda será reforçada a capacidade de dinamização das comunidades através da escola com responsabilidades acrescidas do ponto de vista social ao nível da cidadania e na formação pessoal e social dos seus utilizadores, podendo evoluir na especialização de competências e excelência de saberes. Como última, apontam-se cenários onde o conceito de escola actual se torna obsoleto pelas possibilidades criadas pela internet no processo da aprendizagem. Esta hipótese aponta, por isso, a possibilidade de dispensar não só a figura do professor como o espaço físico e material da escola.

Uma vez mais se reafirma que nenhuma das categorias, nem nenhum dos cenários são predições para aplicar como receita de um futuro imediato. Os seus autores reforçam repetidamente que um país poderá optar por uma ou mais categorias definidas. Curioso é constatar que existe um denominador comum a ligar as três categorias e os seis cenários: em qualquer deles os peritos do CERI são de opinião que as tecnologias da informação e da comunicação, ou melhor o multimédia, são chamadas a desempenhar um papel preponderante.

Os cenários delineados foram mais ou menos abrangentes, dado que a matriz foi delineada com base em variáveis e categorias existentes. Prespectivado ficou também, a linha denominadora aos cenários: a presença dos sistemas multimédia.

Assim, face ao exposto, podemos afirmar que ser professor e estudante no século XXI implica uma adaptação a novas forma de vivenciar o ensino-aprendizagem, exigindo a ambos novas competências, novas literacias digitais e diferentes práticas pedagógicas. Esta realidade implica que haja novas necessidades e motivações para aprender, que por sua vez serão elas próprias, a condição que permitirá ultrapassar obstáculos e dificuldades inerentes a este modelo de ensino.

Tomando como referência os estudos de Piaget e de Vygotsky, as teorias construtivistas e sócio- construtivistas não se apresentam como teorias em sentido estrito, mas são antes um quadro referencial articulando um conjunto de princípios, a partir dos quais é possível diagnosticar e tomar decisões cerca do processo de ensino aprendizagem.

As suas concepções partem do princípio de que a aprendizagem assenta numa base activa, participativa, resultado de uma construção pessoal, mas num processo de interacção com os outros.

A referência aos construtivistas Piaget e Vygotsky ficaria incompleta sem uma menção especial aos construcionistas Seymour Papert e Mitchel Resnick. Ambos os investigadores foram responsáveis por uma parte significativa da evolução da teoria e da prática construtivista ancorada a projectos multimédia, hoje perspectivados numa abordagem de construção activa de modelos, e às metodologias do ensinoaprendizagem *on-line*. O conceito de construcionismo defendido por Papert *et al*. (1991) baseia-se na teoria construtivista de Piaget mas, tal como, por sua vez refere Resnick (2002) nasceu da interligação da aprendizagem e de estratégias de educação.

Ou seja, paralelamente à construção de um novo conhecimento está subjacente um processo externo, que vai potenciar o equilíbrio das estruturas cognitivas, isto é, quando o aprendente manipula (fazer com as mãos). O aluno aprende, fazendo, no seio de uma rede de aprendentes, criando verdadeiras comunidades de aprendizagem e de prática. Seymour Papert salienta que "Conhecimento é somente uma parte do saber.

O saber genuíno ocorre da interacção com a experiência".3

Contudo, o conceito de tecnologia ainda provoca algum desassossego no sistema de ensino-aprendizagem, e há razões para isso. Tal facto deve-se, em parte, às dificuldades impostas ao sistema educativo, à ausência de diálogo entre as partes, aos preconceitos ainda existentes, mas que pouco a pouco tendem a desmontar-se.

Considero ainda, que o termo tecnologia é extremamente pobre e redutor quando associado ao sistema de ensino-aprendizagem, na medida em que implícito ao conceito de tecnologia estão os programas, equipamentos e telemática, enquanto que ao sistema pedagógico-didáctico estão os conteúdos, contextos e comunidades de aprendentes. Assim sendo, considero que Sistemas Interactivos de Comunicação (SIC), que engloba os dois sistemas descritos, reflectirá melhor aquilo são as necessidades do ensino-aprendizagem e que o termo *tecnologia*[4] não contempla porque é pobre e redutor.

E o que são os SIC? Os Sistemas Interactivos de Comunicação e os produtos deles emergentes, vocacionados para o sistema de ensino-aprendizagem, não só respeitam a organização e a estruturação de conhecimentos, como procuram motivar os aprendentes dentro de um determinado contexto. É assim, importante, que se criem bons ambientes e contextos de aprendizagem que facilitem experiências emocionais positivas, a fim de se manter a motivação contínua pela aprendizagem. Para este facto, tem contribuído o progressivo aperfeiçoamento dos computadores, outros equipamentos electrónicos, e respectivos programas, bem como o surgimento da internet que veio viabilizar o ensino à distância em linha. Quer em relação ao modelo presencial, quer em relação ao modelo tradicional de ensino à distância, o modelo de ensino-aprendizagem em linha não trouxe consigo uma melhoria na aquisição de conhecimentos, na medida em que a diferença reside nas novas formas interactivas de comunicar, ensinar e aprender viabilizadas pela internet, que os outros dois modelos não proporcionam.

Por vezes, surgem interrogações sobre se este modelo de ensino é ou não melhor que outros modelos. Vários estudos têm sido elaborados, fruto de observações e investigações científicas, mas nenhum deles afirma peremptoriamente a primazia de um modelo sobre os outros. Cada modelo tem objectivos e públicos específicos, devendo os modelos ser utilizados de acordo com as necessidades e os contextos individuais, organizacionais, de espaço e tempo. De referenciar, que se devem excluir os formatos de ensino totalmente, em modelo em linha dirigidos à infância e à adolescência. Em ambos os casos se considera que é essencial promover a

3- Citação retirada de: Lego MindStorms (1998). Robotics Invention. System 1.5. Denmark e Switzerland: Lego. [material didáctico].

4- A palavra Tecnologia congrega outras nomenclaturas associadas como TIC-Tecnologias da Informação e da Comunicação; NTIC-Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação; TICE- Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação; NTICE-Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação.

socialização, a interacção presencial - factores essenciais de crescimento, de desenvolvimento, facilitadores de aprendizagem, e não posicionar a criança ou o adolescente, só, face ao computador, no isolamento da relação com os outros. Quer a criança, quer o adolescente não possuem ainda um desenvolvimento que lhes permita gerir e planificar um processo de aprendizagem autónomo, numa estrutura aberta e flexível em tempo, espaço e acções. A vontade de aprender, a construção individual com interacção social, as situações de partilha, de construção, desconstrução e de novas construções requerem o modelo pedagógico presencial. Contudo, pode e deve o professor recorrer a programas educativos multimédia, à internet, a plataformas de aprendizagem, a fim de disponibilizar recursos, orientações de leitura ou pesquisa com carácter de apoio pedagógico destinado a estes grupos etários. Os ambientes de aprendizagem virtuais promovem diversas modalidades de ensino-aprendizagem, oferecem múltiplas possibilidades de interacção que são o suporte efectivo de utilização de conteúdos (texto, imagens, som), desde que lhes esteja inerente uma filosofia conceptual de e-ensino.

Portanto, as iniciativas que podem fazer a diferença situam-se a dois níveis: através do uso dos sistemas interactivos de comunicação e ao nível da atitude relacional, onde professores e alunos agem activamente, interactivamente, envolvendo-se em estratégias de aprendizagem pessoais e de grupo, gerindo e criando motivações, ajudando os alunos a reflectir. Em caso contrário, as tecnologias transformam-se num recurso didáctico muito pobre, dado que são apenas uma ferramenta a ser aprendida e oferecem o acesso a conteúdos de uma forma agradável.

Então como precisar, o que faz com que um professor, seja mais ou menos eficaz? Argumenta Bressoux (2011) que a resposta não reside nos traços de personalidade, mas sim que devemos procurar a resposta no método que é utilizado pelo professor e que favorece a aprendizagem. Então, que meios pode o professor utilizar? Que meios dispõe o professor, para concretizar as estratégias de ensino aprendizagem e o método que quer implementar? A este propósito, refere P. Vianin (2009: 210) que "de nada serve "dar" estratégias e métodos de trabalho aos alunos, tipo "chave na mão", se eles estiverem bem longe de reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, [na medida em que] eles não os podem repensar, nem assimilar".

Constata-se assim, que a "chave" está na compreensão por parte dos alunos, da eficácia das estratégias e dos métodos escolhidos pelo professor.

Com algumas pequenas variações terminológicas, mas com orientações semelhantes, todos os autores que investigam a relação pedagógica professor-aluno são unânimes em afirmar que o modelo centrado sobre a inserção social do indivíduo que aprende será muito mais eficaz em relação a outros que se possam utilizar.

Podemos portanto afirmar, quando o modelo de ensino-aprendizagem, escolhido pelo professor, utiliza ambientes estruturados, fundamentados na teoria sócio-construtivista de Vygotsky, permite uma interactividade entre professor-aluno, uma aprendizagem colaborativa entre alunos, promovendo, ainda, a reflexão e a experiência que outros tipos de aprendizagem não possibilitam. Esta interactividade, de relação de ajuda, subjacente ao processo de desenvolvimento da competência reflexiva, requer um papel de mediador por parte do professor.

3. Aprendizagem e mediação

Um dos papéis fundamentais do professor é o de conhecer os alunos e experimentar várias estratégias em variados contextos, de forma a que estes possam constatar a eficácia de cada estratégia, mas sobretudo que possam compreender a razão da sua eficácia, dado que se os aprendentes não conhecem outras estratégias, a não ser aquelas que utilizam, como podem eles avaliar a pertinência e a eficácia em relação às que não utilizam? Deste modo, a relação professor-aluno passa sobretudo para uma relação entre professor-conhecimento-aluno. Logo, o professor assume um outro papel o de mediador que vai ajudar os aprendentes a concretizar um desenvolvimento que eles ainda não atingem sozinhos. Sem a aprendizagem mediatizada pelo professor o aprendente tem muito mais dificuldades em obter resultados positivos. Mas esta mediação pode ser feita também por um colega mais experiente, por ambientes estimulantes de aprendizagem ou através de programas multimédia educativos, em que o mediador apesar de não estar presente, contibuiu com o seu conhecimento na conceptualização e desenvolvimento de meios que visam aumentar a capacidade do aprendende em tirar proveito de situações de aprendizagem.

O construtivismo centra o aluno no processo de ensino- aprendizagem, torna-o responsável pela aprendizagem, é ele e os seus conhecimentos, o seu desenvolvimento cognitivo. Nesta área, ele constrói o seu saber através de actividades cognitivas que elevai explorando, é o processo piagetiano de assimilação-acomodação. Mas isto é insuficiente, ele precisa do mediador que o ajude a ir mais longe, que o ajude a abrir horizontes, que o ensine a aprender estratégias de aprendizagem[5]. É esta interacção sócio-construtivista de Vygotsky, que permite ao aprendente desenvolver métodos e modalidades cognitivas, factores determinantes no seu desenvolvimento. Através da mediação com os outros, que o ajudam a melhor utilizar o conhecimento, ele irá dar capital importância às questões relacionadas com os problemas levantados pela necessidade de aprender a aprender - campo privilegiado da metacognição. Por parte do professor, este tem de privilegiar uma atitude de acompanhamento permanente, incentivar, sugerir, esclarecer as dúvidas, de modo a que o aprendente desenvolva e adquira as noções de auto-estima, auto-regulação, autonomia.

Este modo de vivenciar o ensino assenta, também, nos princípios orientadores de Delors, num dos quatro pilares: *Aprender a Viver Juntos*, isto é cooperar e colaborar com os outros.

5- A mediação é também, muita vezes denominada por scaffolding (colocar andaimes, andaimação). O conceito pode ser entendido como uma estratégia de ensino-aprendizagem mediada pelo professor. O aluno vai colocando andaimes no seu "edifício" de saberes, construindo de forma gradual e segura o seu conhecimento. Esta metodologia ou estratégia pode e deve ser utilizada pelo professor como um agente facilitador, uma ponte de união entre o que os alunos já sabem e o que é necessário para chegar a algo que ainda não sabem.

4. Conclusão

O termo mediação, na maioria das vezes é utilizado de uma forma muito restrita, limitando-se a caracterizar a ajuda do professor ou do tutor aos alunos. Contudo, a mediação, à luz das teorias sócio-construtivistas é uma das traves da aprendizagem. Esta afirmação significa que o modelo pedagógico não está assente só na relação professor-aluno, mas, sobretudo, na relação entre professorconhecimento- aluno.

A teoria construtivista ao trazer outra perspectiva sobre a situação do ensino em geral junto também, um novo esclarecimento sobre as intervenções das técnicas da informação e da comunicação electrónicas. Ou seja, a relação de um aprendente com os diversos equipamentos e com os programas a eles associados, gera uma situação em que quem ensina, que medeia o saber, não é mais o professor, mas o conjunto composto por equipamento e programas.

Então, o que muda quando a interacção se realiza utilizando ambientes virtuais?

O que muda em ensinar e aprender em linha é a maneira de olhar as coisas, como referencia Maragliano (2004). Muda a relação professor-aluno, na medida em que este não é mais o mestre das representações dos alunos, nem dos seus conflitos sócio-cognitivos. É um processo que envolve no seu próprio desenvolvimento as coisas ensinadas; muda a relação com os recursos de aprendizagem, já não separados uns dos outros, mas conectados, ou melhor conectáveis numa perspectiva de rede; muda o centro da acção, que deixa de ser apenas o ensino e a sua organização, para ser também e principalmente a aprendizagem e as suas dinâmicas, individuais e de grupo. Docente e aluno habituados ao modelo presencial devem familiarizar-se com os ambientes de aprendizagem virtuais e em rede não por exigências exteriores, mas por exigências pessoais. O computador deve tornar-se primeiro pessoal, deve ser um instrumento a usar para cultivar as curiosidades de cada um, alimentar as suas propensões, entrar em relação com os outros, jogar, num certo sentido "viver", e depois pode transformar-se, o que aliás acontece naturalmente, em recurso pedagógico-didáctico para cada um, onde a preocupação deve ser centrada em "como fazer" e não tanto em "como podemos utilizar".

À luz do que foi desenvolvido nesta reflexão, a questão central, directamente ligada às práticas educativo-pedagógicas, reporta a "Como?" "Como ensinar". A resposta a esta questão remete-nos para o "modo de fazer", i.e. como ensinar e aprender através de um ambiente de aprendizagem virtual. Como implementar com eficácia as práticas pedagógicas? De grupo, individuais?, Que estratégias motivantes desenvolver?, Qual o modo de comunicação a utilizar? Modo directivo ou autónomo?, Que recursos escolher?, Como inovar e produzir conteúdos? Como estabelecer comunicações e implementar métodos de apoio? Tudo isto implica uma escolha de procedimentos pedagógicos, de tempos, de ritmos de aulas, de alunos e suas características e ainda, de competência quanto à forma de conciliar teorias, técnicas e práticas. Como atrás foi explicitado "ser bom professor" passa por ter qualidades pessoais específicas e pelos métodos que utiliza. Cabe-lhe a ele escolher quais os meios de interacção e mediação que sirvam os métodos e estratégias de ensino, a fim de melhorar significativamente a aprendizagem dos seus aprendentes.

Por tudo isto, termino esta reflexão reafirmando que: *Difícil, é ensiná-los*!

Bibliografia

1. Alava, S. (2000). *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation?* Bruxelles: Éditions De Boeck.

2. Anderson, T.; Garrison, D. (2003). *e-Learning in the 21st century: A framework for Research and pratice*. London: Routledge Falmer.

3. Baudrit, A. (2007). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: Éditions De Boeck.

4. Biggs, J. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: What the students does*. London: McGraw-Hill Education.

5. Bressoux. P. (2011). "Comment favoriser les progress des élèves?" *In Éduquer et Former*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, pp. 235-239.

6. Brown, C. (2007). "Learning through multimedia construction – A complex strategy", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 16 (2)*, pp. 93-124.

7. CERI-Centre for Educational Research and Innovation (2001). "Scenarios for the Future of Schooling". *In What Schools for the Future*? Paris: OCDE, pp. 77-98.

8. Charlier, B.; Peraya, D., (2007). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation.* Bruxelles: Éditions De Boeck.

9. Conole, G.; Olivier, M. (2007). *Contemporany Perspectives in e-Learning Research*. NY, New York: Routledge.

10. Correia, C.; Tomé, I., (2007). *O que é o e-Learning*. Lisboa: Plátano Editora.

11. Duggleby, J. (2002). *Como ser um tutor on-line*. Lisboa: Monitor.

12. Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

13. Fry, H.; Ketteridge, S.; Marshall, S., (2009). *Teaching and Learning in Higher Education.* London: Routledge Falmer.

14. Garrison, D.; Vaugahan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles and Guidelines*. CA: San Francisco, Jossey Bass.

15. Garrison, R. e Anderson, T. (2003). *e-Learning in the 21st. Century*. London: Routledge Falmer.

16. Houssaye, J. (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.

17. Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

18. Leal, R. *A importância do tutor no processo de aprendizagem à distância*. (Doc. Electrónico). Consultado em Novembro de 2008, em http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF.

19. Lebrun, M. (2002a). *Des technologies pour enseigner et appendre*. Bruxelles: Éditions De Boeck.

20. Lebrun, M. (2002b). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelles: Éditions De Boeck.

21. Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Louvainla- Neuve: Academia Bruylant.

22. Macdonald, J. (2008) *Blended Learning and online Tutoring. Planning Learner Support and Activity Design.* England, Hampshire: Gower.

23. Machado, J. (2001). *E-learning em Portugal*. Lisboa: FCA-Grupo Lidel.

24. Manderscheid, J-C. e Jeunesse C. (Dir.) (2007). *L'enseignement en ligne. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

25. Maragliano, R. (2004). *Delega-se na máquina um problema que é afinal essencialmente didáctico*. Consultado, Maio 2006, em: http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?lng=pt&page=doc&doc_id=5148&doclng=8.

26. Negroponte, N. (1995). *L'Homme numérique*. Paris: Éditions Robert Laffont.

27. Neto, D. (2001). *Difícil é sentá-los. A educação de Marçal Grilo*. Lisboa: Oficina do Livro.

28. Palloff, R.; Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. CA, San Francisco: John Wiley.

29. Palloff, R.; Pratt, K. (2003). *The Virtual Student: A Profile and Guide to Working with Online Learners*. CA, San Francisco: Jossey-Bass.

30. Papert, S. & Harel, I. (1991). *Constructionism*. NJ, Norwood: Ablex Publishing.

31. Peraya, D.; Charlier, B. (2002). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles: Éditions De Boeck.

32. Piaget, J. (1998). *Psychologie et Pédagogie*. Paris: Denoel-Gonthier.

33. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9* (5).

34. Resnick, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. In *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*, Oxford: Oxford University Press.

35. (http://llk.media.mit.edu/papers/mres-wef.pdf) (consultado em Novembro de 2009).

36. Salmon, G. (2008). *e-Moderating. The key to teaching & learning online*. London: Routledge Falmer.

37. Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2007). A Theory of Learning for the Mobile Age. In R. Andrews and C. Haythornthwaite (eds.) *The Sage Handbook of Elearning Research*. London: Sage, pp. 221-47.

38. Shaughnessy, M.; Fulgham, S. (2011). *Pedagogical Models: The Discipline of Online Teaching .Education in a Competitive and Globalizing World*. NY, New York: Nova Science Publishers.

39. Si Moussa, A. (2000). *Internet à l'école : usages et enjeux*. Paris: L'Harmattan

40. Silva, R. e Silva, A. (Org.) (2005). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia. Um paradigma para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.

41. Stephenson J. (2002). *Teaching & Learning Online. Pedagogies for New Technologies*. London: Routledge.

42. Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris: ESF.

43. Weller, M. (2007). *Virtual Learning Environments: Using, choosing an developing your VLE*. NY, New York: Routledge.

44. Vianin, P. (2009). L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Bruxelles: Éditions De Boeck.

45. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Mass., Cambridge: Harvard University Press.

46. Wolfs, J-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

[319]

REPERCUSSÕES DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Anabela Gaspar[1] **e Carlos Manuel Francisco**[2]
[1] Mestre em Supervisão Pedagógica pela Universidade de Aveiro
[2] IPG, Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto

[Resumo] Os novos desafios impostos pela economia global e pela interdependência planetária, e a consequente complexidade e imprevisibilidade geradas no quadro de mudança social, conduzem-nos à necessidade crescente de cidadãos activos, reflexivos, abertos à diversidade e à inovação permanente, num constante processo de desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar adequadamente com tais desafios.

Deste modo, também a formação de futuros professores capazes de construir respostas a essas mesmas alterações em cenários de complexidade, imprevisibilidade, ambiguidade, heterogeneidade e incerteza constitui uma das problemáticas que se impõe na actualidade.

Na senda de Nóvoa (1992), o contexto incerto, mutável e complexo exige tomadas de decisão rápidas e, para cada situação única, é preciso uma resposta única.

Assim, para o futuro professor, e tomando como referência Caires (2001:49) "o ter que lidar com parte do quadro que desconhecia, é, por vezes, experienciado com alguma dificuldade".

Deste modo, surgindo o estágio como o primeiro "mergulho" no mundo da docência, e, alertados pelos discursos dos estagiários, revelados na ansiedade com que vivem o estágio, traçamos como objectivo para o nosso estudo analisar a relação do estagiário com o seu processo supervisivo e investigar quais as fontes e factores indutores do stress profissional; as soluções e formas de lidar com o stress.

Assim, a presente investigação comportou

Introdução

Vivemos numa sociedade caracterizada fundamentalmente pelas mudanças constantes, quer sociais (que se reflectem nos comportamentos, estilos de vida, atitudes e valores), quer profissionais. A vida quotidiana dos professores nesta sociedade em permanente mutação é geradora de tensões. Os desafios que a sociedade tem vindo a colocar e que a escola tem de enfrentar são cada vez mais exigentes, lançando novos reptos ao sistema de ensino e à capacidade de resposta dos professores face a uma realidade cada vez mais mutável.

A acuidade desta problemática reside no facto da importância que a Prática Pedagógica tem na vida do futuro professor. Deste modo, pretendemos suscitar a análise e o debate das vicissitudes deste ofício, face aos desafios e exigências que podem ser geradores de sintomas de mal-estar e stresse.

É principalmente no âmbito da formação inicial, em contexto real de trabalho, que a supervisão adquire o seu significado. Assim, optámos por realizar um estudo que procurasse analisar a relação do estagiário com o seu processo supervisivo e investigar quais as causas e factores indutores do stress profissional; as soluções e formas de lidar com o stress; as suas consequências em contexto de sala de aula.

Este nosso contributo pretendeu clarificar algumas questões relacionadas com o papel do Professor Supervisor no acompanhamento dos professores do 1.º Ciclo, numa perspectiva reflexiva de gestão do Stress na profissão docente, bem como percepcionar o modo como os professores captam e interpretam a sua acção durante a actividade profissional (a motivação e o mal-estar docente).

Para o enriquecimento do trabalho, interligou-se com estudos já realizados por outros autores, aludidos em literatura relevante, com resultados de inquéritos elaborados por nós e aplicados a futuros docentes.

Pertinência do Estudo

Tendo como pano de fundo a questão central do nosso trabalho, procurámos clarificar algumas questões relacionadas com o papel do professor Supervisor no acompanhamento dos professores do 1.ºCiclo, numa perspectiva reflexiva de gestão do

Stress na profissão docente, bem como percepcionar o modo como os professores captam e interpretam a sua acção durante a actividade profissional (a motivação e o mal-estar docente). Foi igualmente pertinente debruçarmo-nos sobre as estratégias de gestão do stress do professor, analisar aspectos relacionados com o stress ligado à profissão e as suas consequências em contexto de sala de aula.

dois momentos na aplicação dos instrumentos (início e fim do estágio) e contou com uma amostra de 34 alunos estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. Como instrumentos utilizamos "Avaliação do Stresse do aluno estagiário; Sintomas de Stresse e Questionário Estratégias de Coping", da autoria de Francisco, Pereira & Pereira (2003).

Como principais conclusões podemos referir que, em termos gerais, os futuros professores da nossa amostra se revelaram satisfeitos com a Prática Pedagógica. Contudo, uma elevada percentagem apresenta um nível muito alto de stress. No entanto, encontrámos dados significativos que apresentam uma descida estatisticamente significativa entre os dois momentos de aplicação dos questionários nas diferentes variáveis permitindo-nos concluir que, do primeiro para o segundo momento, com a intervenção desenvolvida pela relação supervisiva, os alunos aprenderam a lidar melhor com o stresse do estágio.

[Palavras-chave] Formação Inicial; Estagiário; Supervisão; Stress do aluno estagiário.

O Stresse do Docente no exercício da Prática Pedagógica

A nossa opção, ao escolhermos este tema, foi suscitada pela inquietação que sentimos quando ouvimos dizer que o exercício da Prática Pedagógica é, pela sua natureza, um lugar de incerteza, complexidade, singularidade e completo de valores (Schon, 1983), não só pelas diferentes subjectividades que nele interagem, como também pela diversidade de papéis que os sujeitos representam e, ainda, pela natureza dos olhares que se entrecruzam nessa teia de relações.

Não obstante a importância que o estágio pedagógico tem na formação do futuro professor, Galvão (2000:545) refere que "o primeiro contacto com a escola pode ser para o futuro professor que começa a profissão, assustador e desgastante".

O estágio pedagógico constitui para muitos alunos uma situação desencadeadora de stresse, uma vez que, e na opinião de Marcelo (1998, cit. Ponte et al., 2001), trata-se de um período de tensões e aprendizagens intensivas e em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir um certo equilíbrio profissional".

A realização do estágio em contexto real de trabalho é a melhor forma de proporcionar ao futuro professor a ligação aos conhecimentos aprendidos no Ensino Superior, tendo como pressuposto a existência de orientação, de modo a fornecer o apoio necessário, para o desenvolvimento social e profissional do estagiário.

Como salienta Sá-Chaves (1994:150) ao destacar a componente supervisiva na formação de professores, trata-se "de uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo".

As diferentes conceptualizações associadas à supervisão pedagógica levam-nos a entendê-la como um "processo" imprescindível na formação profissional, sendo o seu enfoque de incidência a Prática Pedagógica do futuro professor, a monitorização dessa prática na qual a reflexão sobre as competências adquiridas e a adquirir, bem como o empenhamento dos envolvidos, são os seus processos centrais.

De acordo com Francisco (2006a:182), "surgem ligados ao estágio momentos causadores de stress, associados ao contacto com a realidade escolar, que, por vezes, não corresponde às expectativas do estagiário".

Importa assim, que no contacto com a realidade se procure dar atenção, também, às dimensões de natureza pessoal do estagiário, como sejam, o desenvolvimento da autonomia, da auto-estima, da inteligência emocional e de estratégias para lidar com situações geradoras de mal-estar, entre outras (Gaspar, 2007) e a construírem mecanismos de defesa face às angústias do fracasso e da desilusão, através da formação em estratégias de coping tão necessárias ao equilíbrio emocional e relacional (Pereira, 2001).

Este estudo exploratório constitui assim uma pequena aproximação a um tema complexo e multifacetado e, tendo em conta a importância de todo o processo de supervisão durante a situação de Prática Pedagógica, e também para o desenvolvimento de estratégias de coping tomámos a opção de focalizar o estudo na formação inicial de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente, em algumas dimensões da supervisão pedagógica durante o período de estágio.

Propusemo-nos, com a investigação, desenvolver uma visão mais ampla da problemática em foco – a experiência de stresse em período de estágio e o contributo do papel do supervisor para o desenvolvimento de estratégias de gestão do mesmo. Para além de nos debruçarmos sobre as principais questões que proporcionam a contextualização necessária a uma abordagem da formação inicial de professores do 1.º Ciclo em Portugal, foi nossa intenção identificar alguns dos aspectos essenciais que nos permitissem aceder a uma melhor compreensão dos factores de stresse vividos pelo futuro professor. E, de uma forma tão exaustiva quanto possível, conhecer os contributos da supervisão em estágio e o modo como o Supervisor contribui para o desenvolvimento da gestão do stresse em contexto de Prática Pedagógica.

Contribuição Empírica

Metodologia

Caracterização da amostra e instrumentos utilizados

Quaisquer que sejam os tipos de metodologia adoptados, os investigadores têm necessidade de definir uma estratégia da observação das características dos processos de interacção e de determinar as modalidades de registo dos dados. Toda a pesquisa supõe uma orientação da investigação e a escolha de uma metodologia de investigação implica que os investigadores tenham a noção daquilo que pretendem estudar.

Para a realização da nossa investigação optámos por uma abordagem quantitativa. O estudo exploratório que nos propusemos desenvolver, envolveu a recolha de dados essenciais à caracterização da amostra seleccionada, ou seja, um grupo constituído por 34 alunos estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.

O estudo privilegiou uma metodologia de investigação quantitativa, que comportou dois momentos na aplicação dos instrumentos (início e fim do estágio).

Para a operacionalização das variáveis psicológicas (avaliação do stresse do aluno estagiário, sintomas de stresse e estratégias de coping) utilizámos as seguintes instrumentos:

- **Avaliação do Stresse do aluno estagiário (ASAE),** construído por Francisco, Pereira & Pereira (2003), é um instrumento constituído por 50 itens;

- **Sintomas de Stresse (SS),** questionário construído por Francisco, Pereira & Pereira (2003), que inclui 21 itens;

- **Questionário Estratégias de Coping (EC),** igualmente da autoria de Francisco, Pereira & Pereira (2003), constituído por 20 itens.

Apresentação e discussão dos resultados

Nesta investigação foi possível identificar os aspectos emocionais e comportamentais do estágio pedagógico, sobressaindo algumas implicações para o processo de supervisão.

Constituindo-se o estágio uma experiência unificadora fundamental da maior parte dos contextos de formação de professores, nem sempre se revela uma experiência positiva, havendo estudos que registam efeitos negativos deste momento de formação.

Relativamente ao grau de satisfação com o estágio, avaliado através da subescala de cinco itens integrada no questionário de caracterização do estudante, e cujos resultados podemos observar na Tabela 1, constatamos que as médias dos cinco itens variam entre 3,50 e 4,41, verificando-se uma razoável dispersão dos resultados. Desta forma, o maior grau de satisfação dos alunos estagiários está relacionado com os colegas (item 2;), sendo que o maior grau de insatisfação se regista no item 4, referente ao orientador da escola onde faz estágio.

Estes dados vão ao encontro da opinião de Galvão (1996), em que o autor refere que, como estratégia de coping os alunos estagiários recorrem ao grupo de amigos como um importante factor de ajuda/ equilíbrio. Esta rede social construída a nível do estágio constitui, muitas vezes, um importante ponto de referência, na medida em que lhes permite partilhar experiências vividas.

Relativamente às fontes de stresse, medidas pelo Questionário de Avaliação do Stresse do Aluno Estagiário (ASAE), as estatísticas descritivas evidenciam que as fontes de stresse que afectam mais os futuros professores são: "excesso de horas de trabalho"; "a importância da nota final" e "falta de tempo para preparar as práticas lectivas".

No enquadramento teórico tivemos oportunidade de verificar que estes dados corroboram a linha de pensamento de Francisco et al. (2006a) em que os autores referem que "o estágio e o processo supervisivo são percepcionados pelos alunos estagiários como associados a ansiedade elevada, não deixando desenvolver o seu trabalho com normalidade e onde o processo supervisivo se apresenta para eles como um processo difícil, muitas vezes visto como uma estratégia avaliativa, sendo o supervisor considerado um problema (Francisco & Pereira, 2002).

Com base no trabalho dos autores do questionário foi feita a categorização dos resultados em baixo stresse, stresse moderado e elevado stresse. Os dados da Tabela 2 evidenciam que 11,8% dos estudantes da nossa amostra apresentam um baixo stresse, 55,9% dos estagiários experienciam stresse moderado e 32,4% apresentam um elevado stresse logo, em risco de emergirem problemas de saúde para os mesmos.

As pontuações atribuídas pelos futuros professores sintomas de stresse levaram-nos a indagar quais os sintomas de stresse que mais afectam os mesmos.

Relativamente aos sintomas de stresse avaliados pelo Questionário de Sintomas de Stresse (SS), as estatísticas descritivas revelam que a média da escala se situa nos 59.41 pontos para um desvio-padrão de 15.04, identificando-se como sintomas mais pontuados pelos alunos estagiários [o item 21 "fico ansioso(a)", item 7 "fico deprimido / triste" e item 14 "não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a)"].

Tabela 1. Estatística descritiva do grau de satisfação dos alunos com o estágio

N.º	Descrição do item	Média	DP
1	Em que medida está satisfeito(a) com o estágio	3,65	1,04
2	Em que medida está satisfeito(a) com os colegas	4,41	,96
3	Em que medida está satisfeito(a) com o Supervisor da Instituição Superior	3,59	1,21
4	Em que medida está satisfeito(a) com o orientador da escola onde faz estágio	3,50	1,35
5	Em que medida está satisfeito(a) com o ambiente de trabalho	3,71	,91

Assim sendo, estes dados vão ao encontro do estudo realizado por Caíres (2001), com alunos estagiários da Universidade do Minho, mencionando como problemas: alterações do sono, alterações do apetite, elevados níveis de ansiedade, alterações do auto-conceito, desgaste físico e psicológico e sentimentos depressivos como angústia, ansiedade, tristeza, tensão e desespero.

No que refere às estratégias de coping utilizadas pelos futuros professores, e avaliadas pelo Questionário de Estratégias de Coping (EC), verificámos que a média da escala se situa nos 58.74) pontos para um desvio-padrão de 8,78. Podemos verificar ainda, que as estratégias de coping mais utilizadas pelos alunos estagiários são: "Tenho que descansaras horas necessárias" (item 1), "tomar um bom banho" (item 7) e "tento acalmar/descontrair-me" (item 3).

No que se refere à percepção dos sintomas de stresse, os dados sistematizados no na Tabela 3 permitem-nos verificar que não se registam diferenças estatisticamente significativas do 1.º para o 2.º momento de aplicação dos questionários.

Relativamente às estratégias de coping, os dados da análise comparativa, presentes no Gráfico 1, permitem-nos concluir que não se registam diferenças estatisticamente significativas ao nível dos recursos de coping dos alunos estagiários do primeiro para o segundo momento de aplicação dos questionários, contudo emergem ganhos em termos médios o que permite constatar que os alunos aprenderam a lidar melhor com o stresse do estágio.

Pelos dados apresentados, constatamos que o Estágio constitui uma experiência unificadora fundamental na maior parte dos contextos de formação de professores, embora nem sempre se revela uma experiência positiva, podendo ser considerada "experiência traumática", no entender de Machado (1990) ou como um "choque da realidade", para Veenmam (1984). De acordo com Perrenoud (2002:18-19), o professor estagiário "está entre duas identidades", uma vez que "está abandonando a sua identidade de estudante para adoptar a de profissional"; vive momentos de stress, angústia, medo e, nalguns casos, pânico, que lhe provocam "desequilíbrio, cansaço e tensão".

No que se refere ao grau de satisfação com o estágio expresso pelos estudantes da nossa amostra, os resultados anteriormente apresentados permitem-nos verificar que o maior grau de satisfação se relaciona com os colegas (item 2), sendo que o maior grau de insatisfação dos alunos estagiários se prende com o orientador da escola onde faz estágio (item 4). O facto de os colegas se constituírem como os primeiros elementos de ajuda, poderá eventualmente ser explicado pela circunstância de estarem presentes ou, por se encontrarem relacional e emocionalmente próximos uns dos outros, uma vez que se encontram na mesma situação, conferindo-lhes, desta forma, uma maior percepção de pertença de grupo social.

No que se refere às fontes de stresse que mais parecem afectar os alunos da nossa amostra, e com base nos valores mais elevados das médias, identificámos o "excesso de horas de trabalho", "a importância da nota final" e "falta de tempo para preparar as práticas lectivas" Estes dados corroboram os obtidos no estudo efectuado por DeFrank & Stroup (1989), o qual sugeria como fontes de stresse mais frequentes e intensas a sobrecarga de trabalho e os problemas relacionados com os alunos. Capel et al. (1997) referem os prazos a cumprir e o excesso de trabalho como situações indutoras de stresse do futuro professor, às quais Cavanagh & Snape (1997) acrescentam o tempo insuficiente para realizar os trabalhos.

Procurando analisar quais os sintomas de stresse que mais afectam os estagiários da nossa amostra e tendo em conta a análise das médias das pontuações atribuídas pelos futuros professores aos sintomas de stresse, verificámos que o item 21 "fico ansioso(a)"do Questionário de Sintomas de Stresse, surge como aquele onde se regista uma média mais elevada, seguido do item 7 "fico deprimido/triste" e, em terceiro lugar, do item 14 "não consigo ter calma [fico nervoso(a)/ agitado (a)]".

Estes dados situam-se na linha dos encontrados por Silva (1997), que refere as queixas físicas, nomeadamente cansaço, e as queixas psicológicas como angustia e frustração, como principais problemas sentidos pelos futuros professores.

No que se refere ao desenvolvimento de sintomas de stresse, e tendo em conta os dados da nossa amostra, verificamos que estes aumentam à medida que o stresse percepcionado aumenta, registando-se,

Tabela 2. Níveis de stresse experienciados pelo estagiário

Níveis de stresse	Percentagem
Baixo stresse (< 147)	11,8%
Stresse moderado (147 – 196)	55,9%
Elevado stresse (> 196)	32,4%
Total	**100%**

Tabela 3. Análise comparativa dos sintomas de stresse do aluno estagiário nos 2 momentos

Momento da aplicação	Variável	Média	DP	*t*	*p*
Momento 1	Sintomas de stresse	59,41	15,040	,127	,899
Momento 2		58,94	18,449		

mesmo diferenças estatisticamente significativas, ao nível dos sintomas cognitivos e fisiológicos. As diferenças ocorrem, sobretudo, entre o nível de stresse baixo, quando comparado com o moderado e elevado.

Estes dados vão ao encontro dos obtidos por Francisco et al. (2006a:182), ao considerarem que "ligados ao estágio surgem momentos causadores de stresse, associados ao contacto com a realidade escolar, que, por vezes, não corresponde às expectativas do estagiário, sendo inúmeras as situações imprevistas às quais se lhe exigem respostas imediatas e o mais eficazes possíveis. Quando não o consegue fazer, ao fim de algum tempo começa a sentir-se desmotivado e insatisfeito com o seu desempenho". É este mal-estar que pode ser gerador de stresse, conduzindo a reacções fisiológicas (dores de cabeça, insónias, fadiga), cognitivas (absentismo, postura conflituosa, falta de empenhamento) e comportamentais (diminuição da auto-estima, dificuldade na tomada de decisões, perturbações da atenção), as quais serão tanto mais intensas quantas menos estratégias de coping o estudante desenvolva para lidar eficazmente com os desafios que o estágio lhe coloca.

A análise comparativa dos dados relativos à percepção dos diferentes factores de stresse, tal como foi avaliada pelo Questionário de Avaliação do Stresse do Aluno Estagiário, permite-nos identificar uma diferença estatisticamente significativa ao nível do Factor 4, o qual se refere à subescala de Supervisão, registando-se uma ligeira descida da média do 1.º para o 2.º momento de aplicação dos questionários.

Os resultados do nosso estudo de uma forma geral, do 1.º para o 2.º momento, evidenciam que os futuros professores já não percepcionam de forma tão intensa o stresse associado ao "medo da crítica na reflexão/análise da prática lectiva", "à importância que a nota final tem no nosso futuro", ao "modo como somos avaliados", à "incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo", à "presença do supervisor/ orientador de estágio", " ao facto da realização pessoal ter sido atingida ou não" e ao "medo de falhar quando se está a ser avaliado".

Conclusão

Sabendo-se que a investigação deverá interagir com a acção, desempenhando um papel fundamental na criação de uma consciência crítica e responsável que sustente a suaimplantação, consideramos este trabalho importante como um contributo, esclarecedor para abordar a questão do stress nos estagiários em situação de estágio Pedagógico e também para aumentar a compreensão acerca dos agentes indutores de stresse a que os futuros professores estão sujeitos durante a Prática Pedagógica.

Face ao problema em estudo, e tendo em conta os objectivos definidos para a investigação os resultados obtidos em dois momentos pareceu-nos possível concluir que, em termos gerais, os futuros professores da nossa amostra revelaram-se satisfeitos com a Prática Pedagógica. Assim, verificou-se que não há diferenças significativas ao longo da Prática Pedagógica. Porém, em termos de médias, há reduções, i. e. no primeiro momento de Prática Pedagógica verifica-se uma maior ansiedade e preocupação com o estágio que, com o passar dos tempos, é reduzido.

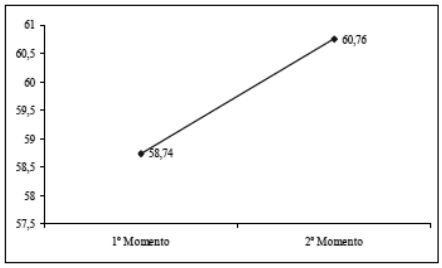
Outro dado significativo para o nosso estudo foi ver em que medida a supervisão se tinha constituído como um elemento mediador do efeito do stresse. Encontrámos dados que apresentavam uma descida estatisticamente significativa entre os dois momentos. Somos levados a concluir que, do primeiro para o segundo momento poderá ter havido um acompanhamento que reduz a percepção de stresse por parte do futuro professor.

Estes dados sugerem-nos que, provavelmente, ao longo do estágio, os futuros professores da nossa amostra aprenderam a controlar melhor as situações aparentemente indutoras de stresse, através da intervenção desenvolvida pela prática supervisiva.

Este resultado não corrobora a conotação da supervisão com a ideia de chefia, autoridade, podendo originar nos alunos algum receio em solicitar ajuda, mas sim como potenciadora das aprendizagens, da confiança e pela ajuda provida na resolução de problemas.

Parece-nos que os dados obtidos vão ao encontro da concepção de estágio de Estrela & Estrela (1977, cit. Flores, 2001:120) e Amaral et al. (1996), como o momento para cultivar nos futuros professores o desejo e necessidade de crescimento e actualização constante, para que possam evoluir ao longo de toda a sua carreira.

Gráfico 1. Análise comparativa das estratégias de coping do aluno estagiário nos 2 momentos



Momento da aplicação	Variável	Média	DP	*t*	*p*
Momento 1	Estratégias de *coping*	58,74	8,785	-,802	,429
Momento 2		60,76	10,586		

Bibliografia

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). "Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica". In Sá-Chaves, I., Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Almeida, T. M. R. T. (2006). Contributo da Supervisão na Gestão do Stresse dos Alunos em Ensino Clínico. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro.

Caires, S. (2001). Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior. Braga: Universidade do Minho.

Campos, B. P. (1995). Formação de Professores em Portugal. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (1999). Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação/ contributos inovadores. Aveiro.

Canário, R. (2001). Formação Inicial de Professores: Que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3.ºciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. INAFOP. Dezembro.

Cordeiro Alves, F. (1997). A (In)satisfação dos Professores. In M. T. Estrela (org) (1997). Viver e Construir a Profissão Docente. Porto Editora. pp. 81-116.

Esteve, J. M. (1995). "Mudanças sociais e função docente". In A. Nóvoa (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. Journal of Education for Teaching, vol. 27, 2.

Franciso, C. M. (2001) Contributos da Supervisão Para o Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio. Dissertação de Mestrado. UC-FCDEF.

Francisco, C. M. & Pereira, A. M. S. (2002). "Uma forma de desenvolvimento de capacidades do aluno estagiário em Educação Física". In Revista Educação Física (APEF Castelo Branco), Vol. VI. N.º 1 e 2 (Jan-Jun/Jul-Dez), 21-28.

Francisco, C. M. e Pereira, A. S. (2004). Desenvolvimento Pessoal: Profissionalidade e docência no ano de estágio. Docência e aprendizagem no ensino superior – d@es. http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm. Disponível em 1 de Junho de 2004.

Francisco, C. M. (2006). Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores: Um Problema para a Saúde. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Galvão, C. (1996). "Estágio Pedagógico – Cooperação na Formação". Revista de Educação. Vol. VI. N.º 1, 71-87.

Gaspar, A. (2007). "Desenvolvimento Pessoal do Docente Reflexivo: Estratégias de Gestão do Stresse". (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro.

Jacinto, M. (2003). Formação inicial de professores – concepções e práticas de orientação. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.

Jesus, S. N. (1993). "Formação Educacional de Futuros Professores – Contributos para a Clarificação da sua Utilidade". Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVII 1. (pp. 93-117).

Mota Cardoso et al. (2002). O Stresse nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). "Formação de professores e profissão docente". In A. Nóvoa. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote. IIE. (pp. 15-34).

Oliveira, C. (1998). O Stress e Coping nos Estágios. A Experiência dos Alunos e a Relação com o Cliente. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa. Porto: Porto editora.

Pereira, A. S. (1996). Stress, burnout e coping no educador/profissional. IV Congresso Europeu – AESMAEF. Aveiro: Universidade de Aveiro. (pp. 63-80).

Perrenoud, P. (1993). Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Ribeiro, D. (2000). "A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade Docente". In I. Alarcão (org.). Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto Editora. (pp.87-95).

Sá-Chaves, I. (2000). Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, F., et al. (2006). No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

[320]

DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR - PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Clarinda Barata e José Brites Ferreira
Instituto Politécnico de Leiria - NIDE

[Resumo] O currículo está concebido para que o desenvolvimento da educação escolar constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem: activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. A heterogeneidade existente nas escolas exige dos professores respostas adequadas à complexidade do mundo e aos problemas das escolas, onde a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso são aspectos centrais.

Pretende-se contribuir para o debate de alguns destes aspectos, com particular incidência nas percepções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre diferenciação curricular, recolhidas no âmbito do doutoramento, na Universidade do Minho.

1. Introdução

O currículo, no que respeita ao ensino básico obrigatório, está concebido para que o desenvolvimento da educação escolar constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem: activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras e que garantam efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno. Estes princípios requerem da parte do professor a consideração de um conjunto de valores e competências profissionais que os ajudem a mobilizar estratégias e atitudes conducentes a uma efectiva diversificação curricular, no sentido que lhe é dado por Pacheco (2000), ou seja, que proceda à alteração e adaptação "de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos", tendo sempre como "referente o currículo [comum] definido a nível político/administrativo" (Pacheco, 2000:13).

Porém, existem ainda professores que não deixam de sonhar com "a turma ideal", onde, hipoteticamente, todos os alunos aprenderiam da mesma maneira e todos evoluiriam ao mesmo ritmo. Há já algumas décadas que, para responder a imperativos de igualdade de acesso, a escola de massas pôs fim a essa utopia pedagógica, tornando o ensino obrigatório para crianças de ambos os sexos e de distintos estratos sociais e/ou culturais. Só que, agora, a diversidade é bem mais ampla e a heterogeneidade da população escolar tende a ser percepcionada por esses professores como um problema e não como um factor valorizador e enriquecedor das aprendizagens (Ainscow et al., 1997).

Nesta ordem de ideias, a heterogeneidade existente nas escolas exige dos professores, mais do que no passado, respostas adequadas à complexidade do mundo actual e aos problemas das escolas, onde a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso são aspectos centrais. Uma situação cada vez mais desafiante, que obriga a maiores exigências na preparação dos alunos e a alterações significativas ao nível dos conteúdos, dos processos e dos produtos, aspectos a que se referem autores como Tomlinson e Allan (2002) e Heacox (2006).

2. Diferenciação Curricular que sentidos

Várias são as definições e concepções de currículo. Contudo, tradicionalmente entende-se por currículo, um conjunto "de aprendizagens comuns a todos os destinatários da escola ou instituição educadora em causa, a quem compete fazer adquirir, ou „passar" esse conjunto de aprendizagens" (Roldão, 2003: 21). Desta interpretação de currículo, ressalta o carácter uniformizante e homogeneizador que tradicionalmente tem caracterizado o currículo e a escola, apesar, de o currículo prescrever os resultados e não os meios.

No âmbito da escolaridade obrigatória, é fundamental garantir uma educação igual tanto em extensão como em qualidade, de forma a assegurar igualdade entre uns e outros, tal como salienta Gimeno Sacristán (2000). Não numa perspectiva de igualá-los, mas de suprimir as desigualdades. De uma forma sintética, poder-se-á dizer que o currículo confina três ideias chave: a) um propósito educativo planificado no tempo e no espaço; b) um processo ensino-aprendizagem com referência a conteúdos e aprendizagens; e, c) um contexto específico: a escola. O currículo tem, portanto, duas funções distintas, porém complementares. Por um lado, visa explicitar as finalidades da educação, e, por outro, pretende servir de guia para as práticas curriculares e educativas.

O desenvolvimento curricular que decorre do Decreto-Lei n.º 6/2001 implica um trabalho complexo que origina mudanças na tradição curricular, fortemente implantada, que tem caracterizado o sistema educativo português (Pacheco, 2008). Com efeito, trata-se de atender ao currículo nacional e, ao mesmo tempo, proceder à construção, implementação e avaliação de instrumentos de gestão curricular contextualizados que sejam capazes de responder a exigências não apenas do currículo nacional, mas também da diversidade de situações de ensino-aprendizagem a que se referem Gaspar e Roldão (2007) e caracterizam hoje a vida das escolas.

Assim, em nosso entender, por currículo comum, no ensino básico, considera-se todo aquele que consagra uma cultura de base sólida para todos os alunos, propiciando-lhes conhecimentos, habilidades, destrezas, procedimentos, atitudes e valores para serem cidadãos de pleno direito, independentemente da sua origem social, sexo, etnia, nacionalidade e cultura. Por currículo diferenciado, aquele que tendo por base o conceito de currículo comum, proporciona o diálogo e o cruzamento de culturas, respeitando e valorizando as diferenças; simultaneamente, satisfaz os interesses, motivações e necessidades dos alunos e respectivas famílias, sem que ocorra a homogeneização das diferenças, respeitando, portanto, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, bem como as suas necessidades.

Trata-se de, através dos projectos curriculares de escola e de turma, construir pontes entre o currículo prescrito a nível nacional e as realidades diversificadas a que escolas e professores são chamados a dar respostas, através de práticas de diferenciação curricular a que nos referimos de seguida, e que dão particular relevância à ideia de currículo como projecto adequado, contextualizado, flexível e aberto à heterogeneidade de aprendentes.

Existe uma tendência para resolver os problemas colocados pela heterogeneidade dos alunos face ao currículo através da redução/ simplificação ou da viragem para percursos mais "práticos", portanto alegadamente mais acessíveis, tolerando nuns casos a heterogeneidade e anulando-a noutros (Gimeno Sacristán, 2000; Roldão, 2003; Sousa 2010 Wang, 1997; Zabalza, 2000). Contudo, "nem o acentuar da selectividade nem o abaixamento do nível de qualidade – assegura, de facto, o efectivo direito de todos a uma educação escolar satisfatória" (Roldão, 2005: 14).

Esta ideia é reforçada por Zabalza (2000) quando refere que a diversificação curricular deve ser entendida como enriquecimento geral da oferta formativa das escolas. Ou seja, "diversificar implica enriquecer a proposta [curricular] e ampliar as alternativas, de forma a que a acção formativa esteja em melhores condições de se adaptar às necessidades e expectativas particulares de cada sujeito" (Zabalza, 2000).

Neste âmbito, a diversificação curricular é vista "com um sentido positivo e dirigido a todos os indivíduos: todos são destinatários e beneficiários de um currículo mais aberto, flexível e multi-itinerários" (idem). É neste sentido que a educação para todos desafia os profissionais da educação a "prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender" (Leite, 2003: 23).

Diferenciar o ensino, de acordo com Heacox, "significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses de cada aluno" (Heacox, 2006: 10). Desta forma, a autora advoga que os professores podem diferenciar o ensino, "quer o currículo seja determinado por directivas da área escolar quer seja dirigido por padrões nacionais" (idem, ibidem). Esta ideia é também defendida por Sousa, que considera estar-se perante diferenciação curricular sempre que exista "adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar" (Sousa, 2010: 10). Visto nesta perspectiva, o conceito de diferenciação curricular perfilhado por Sousa tem no seu cerne uma concepção inclusiva.

Por outro lado, a diferenciação das práticas educativas é definida, por Tomlinsom e Allan "como uma forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno" (Tomlinsom e Allan, 2002: 14). Nesse sentido, o professor que diferencia "compreende a necessidade de os alunos expressarem humor, trabalharem com um grupo, beneficiarem de ensino supletivo num domínio particular, aprofundarem mais um dado tópico ou ainda terem apoio na abordagem e leitura do excerto de um texto – sendo que o professor responde activa e positivamente a essa necessidade" (idem, ibidem). Por outras palavras, um professor que diferencia a sua prática educativa fá-lo em três vertentes, isto é, elabora actividades escolares adequadas, é flexível na organização dos grupos de trabalho e pratica a avaliação, o que lhe permite fazer ajustamentos contínuos, fruto de uma reflexão sobre os resultados obtidos na avaliação praticada.

Considerando a perversidade que o conceito de diferenciação curricular e/ou pedagógica transporta, Heacox ressalta o facto de o ensino diferenciado ter de ser: rigoroso, relevante, flexível, variado e complexo. Ou seja, um ensino diferenciado não é sinónimo de reducionismo e simplificação curricular, fazendo um nivelamento por baixo do nível de exigência. Pelo contrário, é um desafio permanente às capacidades dos professores, sendo mais trabalhoso e exigindo uma postura bem diferente do que tem predominado em muitas das nossas escolas.

"Rigoroso. O professor oferece um ensino estimulante que motiva os alunos a esforçarem-se por si próprios. O professor reconhece as diferenças individuais e estabelece objectivos de aprendizagem baseados nas capacidades particulares dos alunos. O professor não coloca a fasquia nem muito baixa para

que os alunos não precisem de dar o melhor do seu esforço, nem muito alta do modo que venham a falhar e se sintam frustrados.

Relevante. Centra-se na aprendizagem essencial (…). A diferenciação não significa mais do mesmo para preencher tempo (…). A diferenciação não implica actividades divertidas para os alunos que não se centrem em aprendizagens relevantes.

Flexível e variado. Sempre que apropriado, os alunos fazem escolhas sobre as maneiras como irão aprender e sobre as formas como farão a demonstração do que aprenderam. Podem ser-lhes dadas oportunidades de seleccionarem tópicos que desejem explorar em maior profundidade. Os alunos podem escolher, também, se irão trabalhar sozinhos, com um colega ou em grupo. Com a diferenciação, os professores empregam muitas estratégias de ensino diferentes.

Complexo. O professor não aborda os conceitos de forma superficial. Em vez disso, estimula o pensamento dos alunos e envolve-se com eles activamente no estudo de conteúdos caracterizados pela profundidade e pela abrangência" (Heacox, 2006: 10).

Existem cinco princípios que governam uma diferenciação pedagógica efectiva segundo Tomlinson e Allan: i) "uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre"; ii) " a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos"; iii) "uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas actividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho"; iv) "todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e actividades adequadas e desafiantes"; e, finalmente, v) "os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem" (Tomlinson e Allan, 2002: 18-21).

O ensino diferenciado, segundo Tomlinson (2008), é "pró-activo", o que implica que o professor não veja os seus alunos como semelhantes, mas antes como diferentes, portanto com necessidades também elas diferentes, o ensino diferenciado "mais do que quantitativo é qualitativo", o que pressupõe que o professor ajuste a natureza do trabalho no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos. O ensino diferenciado "tem as suas origens no processo de avaliação", isto é, um professor que pretenda adequar o ensino aos seus alunos estará desperto para os interesses, necessidades e modalidades de aprendizagem dos seus alunos de forma a conhecê-los melhor. O ensino diferenciado "providencia múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto" e é um empreendimento que se centra no aluno. Além disso, configura-se como "uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado", sendo, por isso, de cariz essencialmente "orgânico".

3. Metodologia

O estudo incluiu a aplicação de um questionário aos docentes do 1.º Ciclo que frequentavam acções de formação contínua na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (num total de 363 respondentes), e, posteriormente, a realização de entrevistas, a análise documental e a observação de aulas em duas situações específicas, configurando dois estudos de caso. Aqui apenas vamos dar conta dos resultados obtidos pelo questionário.

Neste âmbito, elaborámos um conjunto de itens através dos quais procurámos questionar os docentes relativamente à recontextualização do currículo prescrito a nível

nacional, que é feita nos agrupamentos. De seguida, vamos dar conta da dimensão relativa à (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional (uma das dimensões investigadas) que visou, entre outros aspectos compreender a percepção que estes professores tinham relativamente à diferenciação curricular.

4. Resultados

Colocada a questão "a organização do currículo por áreas curriculares no ensino básico facilita a integração dos conhecimentos dos alunos", a maioria dos professores respondentes (70,6%) concorda, existindo porém uma percentagem de respostas, não irrelevante, centrada no não concordo nem discordo (24,3%).

As respostas dos professores parecem, assim, remeter a questão para a recontextualização do currículo ao nível das escolas e do trabalho dos professores. Com efeito, a organização curricular do 1º ciclo do ensino básico por áreas disciplinares não parece ser impedimento à integração dos conhecimentos dos alunos, pelo contrário. Mas uma coisa é o currículo enunciado, outra coisa é a recontextualização e implementação do currículo, através dos instrumentos curriculares previstos.

Questionados sobre se a concretização de Projectos Curriculares (de Escola e de Turma) tem permitido adequar o currículo nacional a cada escola verificamos que quase metade dos docentes (49,5%) concorda. Porém, não deixa de ser relevante que um terço dos professores (33,0%) responda não concordo nem discordo e que 17,6% discorde nesta matéria. Estas respostas indicam, pois, alguma diversidade de opiniões dos inquiridos sobre o papel destes instrumentos de gestão curricular na adequação do currículo nacional a cada escola e a cada turma.

Quando confrontados com a questão "a concepção, implementação e avaliação de Projectos Curriculares de Turma é uma forma de diferenciar os processos de ensino-aprendizagem", mais de metade dos docentes (57,5%) considera que sim. Todavia, verificamos que 31,8% não concorda nem discorda, enquanto 10,6% discordam.

À semelhança do que vimos anteriormente, quando questionados sobre se "o Projecto Curricular Turma se tem revelado um importante dispositivo para poder atender às diferenças dos alunos" 41,4 % dos docentes manifesta concordância. Todavia, existe uma percentagem expressiva (35,5%) que não concorda nem discorda e 23,2% discorda desta asserção. Estas respostas sugerem, também aqui, uma diversidade de opiniões dos inquiridos sobre o papel do Projecto Curricular de Turma enquanto instrumento de gestão curricular no atendimento às diferenças dos alunos.

De acordo com o currículo instituído, cabe aos professores do Conselho de Docentes particulares responsabilidades

no desenvolvimento do currículo prescrito a nível nacional, em particular a sua adequação ao contexto de cada turma, conforme se determina no nº4 do artigo 2º do Decreto-Lei 6/2001.

Dos resultados obtidos, verifica-se que estamos, também aqui, perante matéria que suscita respostas diferenciadas por parte dos inquiridos. Com efeito, quase metade dos respondentes (47,2%) concorda que o Conselho de Docentes, ao nível da programação das actividades didácticas, se tem preocupado em recorrer a diferentes metodologias de forma a garantir uma efectiva diferenciação curricular. Todavia, existe uma percentagem expressiva (29,3%) que não concorda nem discorda e 23,5% discordam mesmo desta asserção.

Esta diversidade de respostas verifica-se também, e de forma mais acentuada, quando os inquiridos se pronunciam sobre outras matérias em que o Conselho de Docentes é chamado a intervir. Com efeito, no que se refere à questão "na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes a que pertenço, define estratégias

para a inclusão educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem", verificamos que os professores se encontram divididos em três grandes grupos, os que discordam (38,2%), os que concordam (32,7%) e os que não concordam nem discordam (29,1%).

Estes dados não podem deixar de merecer particular atenção. De acordo com os normativos curriculares de âmbito nacional, os instrumentos de gestão curricular (projecto curricular de escola e de turma) são considerados fundamentais para o desenvolvimento e gestão curricular. Por outro lado, cabe ao Conselho de Docentes, no que se refere aos projectos curriculares de turma do 1.º ciclo do ensino básico, desempenhar aqui um papel relevante. Todavia, os resultados obtidos sugerem que os professores fazem leituras bastante diferenciadas tanto dos instrumentos de gestão curricular como da estrutura à qual cabe desempenhar um papel de articulação neste domínio. Esta diversidade de respostas sugere, pois, que as divergências atrás apontadas não passam apenas pela percepção que os inquiridos têm dos instrumentos de gestão curricular, mas passa também pelos órgãos e/ou estruturas de gestão curricular, no caso concreto o Conselho de Docentes.

Podemos verificar também que, embora com percentagens diferenciadas, os professores consideram que nas suas escolas/agrupamentos se faz uma gestão da diversidade, recorrendo-se para o efeito:

- a apoios específicos para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem (46,6%);
- a estratégias diversificadas para atender os alunos com dificuldade de aprendizagem (63,4%);
- a métodos de ensino diversificados para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem (70,1%).

Registe-se, porém, que estamos perante valores diferenciados e que, no caso da questão 18 - na minha escola/ agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a apoios específicos para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem -, a concordância não chega aos 50%, a discordância chega aos 31,0%, o não concordo nem discordo representa 29,1% (d = 1,084). No caso da questão 23 - na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a estratégias diversificadas para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, o discordo representa 15,1%, enquanto o grupo dos que não concordam nem discordam representa 21,5%. No último caso, relativo à questão 66 - na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se a métodos de ensino diversificados para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem - , a discordância fica nos 10,9% e as respostas dos que não concordam nem discordam representa 19%.

Divergências do tipo das assinaladas, a propósito do Conselho de Docentes e dos projectos curriculares, são também referidas pelos inquiridos a propósito da existência nas suas escolas/agrupamentos de condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo. Os dados obtidos mostram-nos que 40,5% dos inquiridos considera existirem nas suas escolas/agrupamentos condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo. Todavia, 24,9 % não concorda nem discorda e 35,2% manifestam discordância, relativamente a esta questão.

Esta diferença de respostas, associada às anteriormente assinaladas, a propósito do Conselho de Docentes e dos projectos curriculares, indica-nos que existem claras divergências dos professores relativamente à recontextualização do currículo prescrito, que podem, porém, resultar de múltiplos factores, tanto localizados ao nível das concepções que possam ter sobre trabalho colaborativo, como ao nível de condicionalismos existentes nos agrupamentos para o desenvolvimento do mesmo.

5. Conclusões

Os resultados obtidos indicam que uma percentagem significativa dos professores encara os Projectos Curriculares de Escola e de Turma como instrumentos favoráveis à adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola e às especificidades de cada turma. Porém, existe uma percentagem não irrelevante de docentes que manifesta reservas relativamente a estes instrumentos de gestão curricular. Além disso, esta reserva verifica-se também relativamente ao Conselho de Docentes.

Os dados obtidos revelam-nos também que, por um lado, quase metade dos professores consideram que o Conselho de Docentes desenvolve um papel no âmbito da diferenciação curricular ao nível metodológico, por outro lado, as estratégias definidas pelo Conselho de Docentes são percepcionadas, por muitos docentes, como não promotoras de inclusão educativa.

Em síntese, a questão da diferenciação curricular edificada pela recontextualização do currículo prescrito a nível nacional parece-nos matéria particularmente significativa e problemática, sobretudo quando equacionada ao nível dos seus instrumentos e das estruturas com relevância neste âmbito, nomeadamente o professor titular de turma e o Conselho de Docentes.

6. Bibliografia

Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M., (1997), Caminhos para as Escolas Inclusivas, Lisboa, I.I.E.

Gaspar, M. I. e Roldão, M. C. (2007). Elementos do Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Universidade Aberta.

Gimeno Sacristán, J. (2000). A educação obrigatória – o seu sentido educativo e social, Porto: Porto Editora

Heacox, Diane (2006). Diferenciação Curricular na sala de aula, Porto: Porto Editora.

Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente, Porto: Edições Asa.

Pacheco, J. A. (2000). Currículo: teoria e praxis. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (org) (2008). Organização Curricular Portuguesa, Porto: Porto Editora

Roldão, M.ª C. (2003). Diferenciação Curricular Revisitada – conceito, discurso e praxis, Porto: Porto Editora.

Roldão, M.ª C. (coord.) (2005). Estudos e Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de Ensino e Aprendizagem?, Lisboa: Universidade Católica Editora.

Sousa, F. R. (2010). Diferenciação Curricular e Deliberação Docente. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. A. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferente Níveis de Capacidades, Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. A.; Allan, S. D.(2002). Liderar projectos de diferenciação pedagógica, Porto: Edições Asa.

Wang, M. (1997). "Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso" In Ainscow, M.; Porter, G. e Wang, M.. Caminhos para escolas inclusivas, Lisboa: IIE, pp. 49-67.

Zabalza, M. A. (2000). "Educação, integração, cidadania: da Autonomia ao Desenvolvimento Curricular" Comunicação proferida em Sta M.ª da Feira de 10 a 11 de Abril de 2000 sob a égide da Presidência Portuguesa da União Europeia In http://www.prof2000.pt/users/anamouraz/zabalza.htm 05/02/07.

7. Legislação

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001 – Reorganização curricular do ensino básico.

[321]

ESTUDO DA SATISFAÇÃO DOS ACADÉMICOS NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE MUDANÇA

José Brites Ferreira[1], Maria de Lourdes Machado[2] e Odília Maria Rocha Gouveia[3]

[1] Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior – CIPES | Instituto Politécnico de Leiria/NIDE

[2] Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior – CIPES | Instituto Politécnico de Bragança

[3] Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior – CIPES

Introdução

O campo educativo tem sido objecto de múltiplas mudanças e transformações, com incidência significativa em diversos sectores da educação, nomeadamente na organização e gestão escolar, nos currículos, na avaliação das escolas e dos cursos, na avaliação de desempenho dos professores, no trabalho docente.

No caso do ensino superior, em Portugal, assistiu-se, em poucas décadas, a significativas mudanças e transformações que se traduziram, por um lado, no enorme crescimento do mesmo, traduzido no aumento do número de estudantes, de professores, de instituições e de cursos; por outro lado, estas mudanças fizeram, também, do ensino superior um espaço onde a heterogeneidade e a diferença passaram a ter muito mais visibilidade do que tinham tido no passado. Além disso, na última década verificaram- se também outras mudanças relevantes para o ensino superior, nomeadamente a implementação do *Processo de Bolonha*, a aprovação e implementação de normativos reguladores do regime jurídico das instituições de ensino superior (IES), da avaliação e qualidade das mesmas, bem como alterações no estatuto da carreira docente.

Os docentes são um recurso fundamental na vida das instituições de ensino superior (IES), tendo um papel relevante na prossecução dos objectivos das mesmas. A literatura mostra que a satisfação no trabalho é fundamental para o fortalecimento da motivação dos recursos humanos e para o seu envolvimento no trabalho. Académicos motivados e com o apoio adequado podem contribuir tanto para a sua própria reputação como para a das instituições onde trabalham (Capelleras, 2005). Além disso, o desempenho docente tem um impacto relevante na aprendizagem dos estudantes, contribuindo muito para o sucesso dos mesmos, o que, por sua vez, tem reflexo na qualidade das IES. Os docentes constituem, pois, um dos sectores fundamentais das IES, dado o papel que desempenham na prossecução da missão e dos objectivos das mesmas. Alguns autores referem-se aos docentes como "escultores" da qualidade das instituições, dado que o seu desempenho contribui de forma muito significativa para o sucesso dos alunos (Altbach, 2003; Capelleras, 2005; Taylor et al., 2007).

Não obstante existam muitos estudos sobre as problemáticas da satisfação e motivação, conhece-se pouco, nesta matéria, relativamente ao ensino superior em Portugal. O ensino superior, em Portugal, tem sido objecto de múltiplas mudanças. Entre as mudanças, recentemente ocorridas, é de salientar que, em 2009, foram alterados os principais normativos reguladores da carreira académica no ensino superior público, os quais datavam de há cerca de três décadas.

É neste contexto de mudanças, no ensino superior e na carreira académica, que surgiu e decorre a pesquisa sobre o Estudo da Satisfação e Motivação dos Académicos no Ensino Superior Português (ESMAESP), que vimos desenvolvendo no Centro de

Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)[1]. Trata-se de um projecto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/ESC/67784/2006), de que aqui apresentamos parte dos resultados obtidos.

A presente comunicação estrutura-se em duas partes. Na primeira, são apresentadas algumas notas e registos relativos à satisfação docente e a mudanças no ensino superior e na carreira académica. Na segunda parte, são apresentados alguns resultados da nossa pesquisa sobre a satisfação dos académicos, seguidos de algumas considerações finais.

1. Satisfação docente e ensino superior em tempo de mudança

1.1 satisfação docente

Referindo-se à satisfação com o trabalho, Seco (2002) refere que a investigação tem mostrado que estamos perante um constructo complexo e multidimensional, em torno do qual se registam muitas ambiguidades terminológicas e conceptuais. Com efeito, são vários os autores e os estudos que se referem à satisfação dos académicos no trabalho, evidenciando as múltiplas dimensões e factores que contribuem para a mesma.

Autores como Altbach (2003), referem que o trabalho dos académicos é hoje influenciado, também, por factores como a prestação de contas, a massificação, a deterioração das condições financeiras e os mecanismos de controlo da gestão, que se fazem sentir sonre o ensino superior. Dimensões como a gestão, os colegas, outros grupos de trabalho, o ambiente físico, o salário e outros benefícios materiais são referidas por Küskü (2001). Contrariando algumas ideias sobre o peso da remuneração na satisfação, Verhaegen (2005) refere que a importância desta é superada por aspectos como a autonomia académica, as oportunidades de investigação e o desenvolvimento profissional e pessoal.

Em pesquisa realizada no Reino Unido, Oshagbemi (2000) procurou conhecer a satisfação dos académicos relativamente às funções de a ensino, investigação e administração e gestão. Os resultados encontrados indicam que os académicos estavam mais satisfeitos com suas funções de ensino, depois com as de investigação e, por último, com as de administração e gestão. Noutro estudo sobre a satisfação no trabalho dos académicos, em IES inglesas, Stevens (2005) conclui que não existem diferenças significativas na satisfação dos académicos do sexo masculino e do sexo feminino. O mesmo autor refere que são três os conjuntos de factores que determinam a satisfação no trabalho dos académicos: os elementos não pecuniários); os elementos pecuniários; as perspectivas de longo prazo.

Num contexto diferente, na Malásia, são a remuneração, as promoções, as condições de trabalho e o apoio à investigação que têm um efeito positivo na satisfação no trabalho e, ao contrário, os benefícios extra e o apoio ao ensino que têm um efeito negativo na satisfação (Santhapparaj e Alam, 2005). Por sua vez, Noordin e Jusoff (2009) concluíram, em estudo sobre a satisfação no trabalho do pessoal docente, que os docentes mostram estar moderadamente satisfeito com seus empregos, não se verificando diferenças significativas entre mulheres e homens, mas verificando-se uma relação entre a idade e a satisfação no trabalho.

A idade, o sexo, a categoria profissional, têm sido também estudados e referenciados (Ssesanga e Garrett, 2005). Em em estudo realizado no Uganda, os autores concluíram que os académicos estavam relativamente satisfeitos com o comportamento dos colegas, com a supervisão e com os factores intrínsecos do ensino, mas estavam insatisfeitos com a remuneração, a governação, a promoção e as instalações físicas. Por outro lado, verificaram que enquanto a categoria profissional e a idade influenciavam significativamente a satisfação no trabalho académico, não havia indícios de tal se verificasse a propósito do género.

Em síntese, a satisfação no trabalho está relacionada com múltiplas dimensões e depende de muitas variáveis e factores, nomeadamente de natureza intrínseca e extrínseca, individual e organizacional, pecuniária e não pecuniária, material e simbólica, de valores, de práticas de organização e gestão das IES, da maior ou menor autonomia e iniciativa que é proporcionada aos académicos, das relações de trabalho, dos contextos de trabalho.

1.2 mudanças no ensino superior e na carreira académica

Na segunda metade do século passado, o ensino superior, em Portugal, foi também objecto de múltiplas mudanças, a mais visível das quais foi a sua expansão e crescimento. Com efeito, o número de instituições, cursos, estudantes e docentes cresceu de forma muito significativa. Outrora localizado nas principais cidades do país, o ensino superior está hoje presente em muitas cidades e concelhos, embora grande parte das instituições ou escolas tenham uma dimensão reduzida. A primeira década do século XX denota já uma certa estabilidade, pelo menos quanto ao número total de docentes, como se pode ver no gráfico 1, ao mesmo tempo que se pode falar também de um certo envelhecimento dos mesmos.

O grande crescimento do ensino superior foi, como referimos, na segunda metade do século passado. Todavia, na primeira década deste século também se verificaram mudanças muito signficativas nomeadamente: a implementação do denominado *Processo de Bolonha*; a aprovação de um novo regime jurídico para as IES, que abriu caminho à existência do regime fundacional no sector público; a aprovação de novos estatutos da carreira docente no ensino superior, cuja implementação.

Não cabe aqui a análise aprofundada destas mudanças. O segmento mais visível e mediático foi, no início, a criação do novo sistema de ciclos de estudos e de graus no ensino superior. Na prática, tratou-se de alinhar o sistema português pela *Agenda de Bologna*, com as ambiguidades inerentes, que acabam por estar também presentes no novo quadro regulador do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao sistema binário do ensino superior.

Não obstante alguns enunciados em contrário, o quadro normativo produzido indicia uma crescente aproximação entre os dois subsistemas de ensino superior. De resto, o legislador prevê a existência de escolas e cursos politécnicos em universidades, o que denota a dificuldade em falar de ensino universitário e ensino politécnico como subsistemas diferentes e separados. Além disso, o desenho organizacional e jurídico definido para as IES

evidencia, também, uma aproximação entre os dois subsistemas. Com efeito, de normativos e modelos diferentes passou-se não apenas para um único normativo mas para um modelo jurídico e organizacional bastante semelhante, em que certas diferenças são apenas de nomenclatura.

Esta aproximação dos subsistemas está também presente nas carreiras académicas, que, no caso do sector público, foram recentemente alteradas pelo Decreto-Lei nº 205/2009 (estatuto da carreira docente universitária), pelo Decreto-Lei nº 206/2009 (regime jurídico do título de especialista) e pelo Decreto-Lei nº 207/2009 (estatuto da carreira docente do ensino politécnico), todos de 31 de Agosto de 2009. Estes normativos foram, entretanto, objecto de alterações pela Assembleia da República, que procedeu a alterações ao Decreto-Lei nº 205/2009 (através da Lei 8/2010 de 13 de Maio) e ao Decreto-Lei nº 207/2009 (através da Lei 7/2010 de 13 de Maio).

Os docentes do ensino universitário e do ensino politécnico continuam a ter carreiras diferentes, mas com as recentes alterações verificou-se uma aproximação entre as mesmas. No ensino universitário, era exigido o grau de doutor para aceder às categorias de professor. No ensino politécnico, o grau exigido para aceder às categorias de professor era o grau de mestre. Além disso, no ensino politécnico, também se podia aceder a estas categorias, sem o grau de mestre, através da prestação de provas públicas. Em 2009, a situação foi alterada e o grau exigido para aceder às categorias de professor, em ambos os subsistemas, passou a ser o grau de doutor. No caso do ensino politécnico foi criada também a categoria de professor especialista, a que se acede por provas públicas. De acordo com a lei, o título de especialista é conferido, mediante prova pública, a quem comprove "a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para o exercício de funções docentes no ensino superior politécnico" (Decreto-Lei n.º 206/2009). As outras categorias, antes existentes, deixaram de existir ou mantêm uma existência transitória. Uma das diferenças que se mantém entre as duas carreiras é a carga horária lectiva semanal, que continua a ser mais elevada no ensino politécnico do que no universitário.

É neste quadro de mudanças, marcado pelo *Processo de Bolonha*, pela crescente influência das lógicas de mercado em todo o ensino superior, por alterações nas carreiras docentes, por uma maior aproximação entre os dois subsistemas de ensino superior, que surge e se desenvolve a nossa pesquisa sobre a satisfação e motivação dos académicos no ensino superior.

2. A (in)satisfação dos académicos – resultados de uma pesquisa

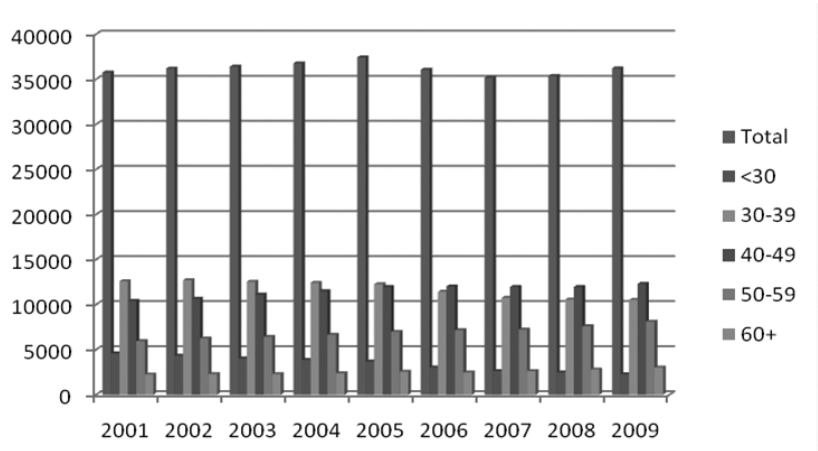
No projecto de investigação, de aqui se dá conta, procurávamos captar dimensões que pudessem contribuir para a compreensão da satisfação e da motivação dos académicos em Portugal. Neste estudo, definem-se como académicos aqueles indivíduos cujas principais funções estão dentro dos domínios do ensino e da investigação académica, independentemente do seu vínculo contratual. Com o projecto visava-se também determinar em que medida a satisfação no trabalho diferem entre sub-grupos (idade, sexo, grau académico, , etc.) e subsistemas de ensino superior (público, privado, universitário, politécnico).

Os dados que aqui se apresentam dizem respeito a parte do projecto, isto é, relativamente à satisfação dos académicos. Estes dados foram obtidos através de um questionário disponibilizado on-line, tendo para o efeito sido utilizada uma escala que variava entre 0 (extremamente insatisfeito) e 10 (extremamente satisfeito). O questionário foi passado junto do universo dos académicos no ano de 2010/2011, tendo a taxa de resposta obtida sido de 12.5%. De acordo com as mais recentes estatísticas disponíveis, que são relativas a 2009, o número total de docentes no ensino superior português neste ano era 36 215 (PORDATA, 2011).

Uma sintética caracterização dos respondentes mostra-nos que dos académicos que responderam, 49,3% eram mulheres e 50,7% eram homens. A maioria dos respondentes trabalha em instituições de ensino superior públicas. Com efeito, 42,8% dos participantes eram do ensino universitário público,

1 Equipa constituída por Virgílio Meira Soares, Maria de Lourdes Machado, José Brites Ferreira, Rui Brites, Minoo Farhangmerh, Odília Gouveia e Marvin Peterson.

Gráfico 1 - Docentes do Ensino Superior: total e por grupos etários



Fonte: PORDATA (2011).

36,2% eram do ensino superior politécnico público, 13,2% eram do ensino universitário privado e 7,8% eram do ensino superior politécnico privado. No que diz respeito ao grau académico, 56,3% dos académicos que responderam possui doutoramento, 34,3% o mestrado e 9,4% a licenciatura. No que respeita aos grupos etários, os respondentes concentram-se nos escalões "41-50 anos" (38,2%), "31-40 anos" (28,0%) e "51-60 anos" (23,7%), representando os grupos "menos de 31 anos" e "mais de 60", 4,6% e 5,6%, respectivamente. De referir ainda que, em média, a idade dos respondentes é 45 anos e a moda é 44 anos.

2.1. Satisfação dos académicos no trabalho

Os resultados que a seguir se apresentam dizem respeito à satisfação geral dos académicos no trabalho. Apresentam-se os índices sintéticos de satisfação geral (valores standardizados que se obtêm através de uma análise de componentes principais (ACP) com uma só componente) por tipo de ensino, grau académico, sexo e grupos etários, concluindo com a apresentação sintética de alguns dados relativos a dimensões da satisfação.

2.1.1. Satisfação geral

Os resultados obtidos, relativamente à satisfação geral, indicam-nos que o seu valor médio é de 6,30 (desvio padrão 1,91). Trata-se de um valor que não se afasta muito do ponto média da escala, o que significa que os académicos não estavam extremamente satisfeitos em geral.

Dos dados obtidos, verifica-se também que a satisfação geral é mais elevada – acima da média (média=0) – nas instituições privadas de ensino superior e, nestas, é mais elevada nas universidades quando comparadas com os institutos politécnicos (gráfico 2). No ensino superior público, a satisfação geral é mais baixa nas universidades do que nos institutos politécnicos, cujo valor fica mais próximo da média. Recorrendo ao teste *One- way Anova*, e considerando um nível de significância de 0.05, é possível constatar que estas diferenças na satisfação dos académicos são estatisticamente significativas, entre o sector público e o sector privado.

No que respeita aos graus académicos, a satisfação geral é menor entre os académicos com doutoramento e mais elevada entre os académicos com licenciatura. Isto é, a satisfação é mais elevada nos académicos cujos graus são mais baixos e, inversamente, é mais baixa nos académicos com graus mais elvados. Recorrendo ao teste *One-way Anova*, e considerando um nível de significância de 0.05, constatamos que as diferenças ao nível da satisfação dos académicos com diferentes graus académicos são estatisticamente significativas.

Utilizando o procedimento *Tables/ Custom Tables*, verificamos que a satisfação geral é similar para homens e mulheres, mas que os homens mostram uma maior satisfação. No entanto, recorrendo ao teste *Independent-Samples T-Test*, e considerando um nível de significância de 0,05, constatamos que a diferença entre mulheres e homens não é estatisticamente significativa.

Relativamente à satisfação por grupos etários, constatamos que os académicos com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e 51 e 60 anos são aqueles que estão menos satisfeitos, apresentando os valores mais baixos (-0,68 e -0,40 respectivamente). Os académicos com menos de 30 anos são aqueles que revelam maior satisfação (0,503). Seguem-se os docentes com mais de 61 anos e os docentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (0,100 e 0,053 respectivamente). Globalmente, são os académicos mais jovens, em início de carreira, e os menos jovens, os que têm mais de 60 anos de idade, que revelam maior satisfação. Recorrendo ao teste *One-way Anova*, e considerando um nível de significância de 0.05, é possível constatar que estas diferenças na satisfação dos académicos com idades compreendidas nos diferentes escalões etários considerados apresentam valores estatisticamente significativas entre alguns grupos, sendo a maior diferença encontrada entre os docentes com menos de 31 anos e todos os restantes escalões etários.

2.1.2. Dimensões de satisfação

As dimensões de satisfação consideradas neste estudo foram seleccionadas após uma extensa revisão de literatura e após um pedido e análise de questionários enviados por especialistas na área da satisfação dos académicos. As dimensões aqui consideradas são: Ambiente de Ensino; Gestão da Instituição/Departamento/ Unidade; Colegas; Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.); Ambiente de Trabalho; Características

Gráfico 2 - Satisfação geral por tipo de ensino

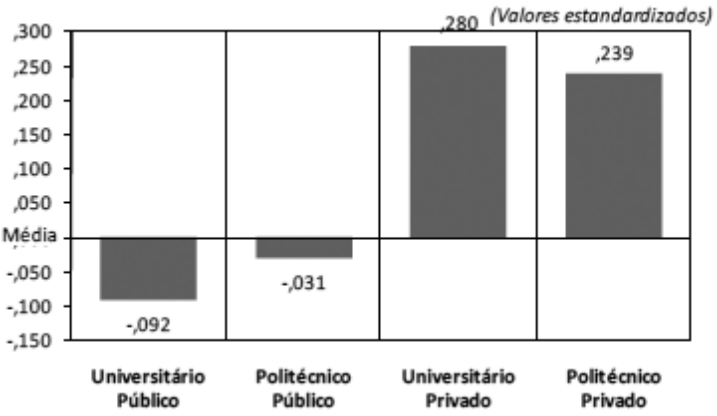
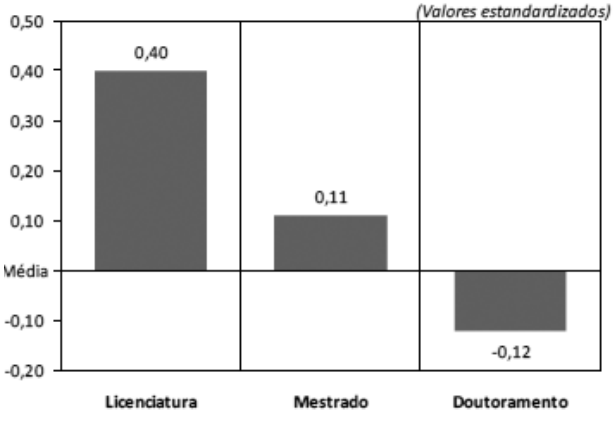


Gráfico 3 - Satisfação geral por académicos



do Emprego; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Cultura e Valores da Instituição; Prestígio da Instituição e Ambiente de Investigação.

Analisando os resultados relativos aos índices sintéticos, para cada uma das dimensões de satisfação, é possível verificar que os valores mais elevados surgem nas dimensões "Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.)" (média=6,3), "Ambiente de Ensino" (média=6,0) e Colegas (média=6,0)**.** Pelo contrário, as dimensões relativamente às quais os docentes expressam menor satisfação são "Ambiente de Investigação" (média=4,2) e "Características do Emprego" (média=4,3).

3. Considerações finais

O ensino superior e as suas instituições são hoje, em tempo de globalização, confrontados com pressões, mudanças e incertezas, que se devem a múltiplos factores, e que reflectem em múltiplos domínios, nomeadamente, na missão das IES,ou como referem Alves e Possamai (2010), no "trabalho enredado do professor na Universidade". No caso de Portugal, o ensino superior foi recentemente objecto de múltiplas mudanças, que incluem a Agenda de Bolonha, alterações do regime jurídico das IES e alterações também na carreira docente. Neste contexto, o estudo da satisfação dos docentes no trabalho torna-se crucial e particularmente relevante, na medida em que para além de permitir conhecer a satisfação dos académicos no trabalho, proporciona também elementos que nos parecem importantes para as próprias IES, que assim poderão desenvolver práticas institucionais que contribuam para melhorar os níveis de satisfação dos académicos.

Os dados do nosso estudo, que estão ainda a ser objecto de análise mais aprofundadas, suscitam-nos desde já algumas considerações finais. Antes de mais, reforçam a ideia de que são múltiplas as dimensões associadas à satisfação, realçando o carácter complexo e multidimensional deste constructo.

Dos dados obtidos não se pode dizer que os académicos estejam particularmente satisfeitos, dado que o valor de 6,30 situa-se pouco acima do ponto médio da escala utilizada, que ia de 0 (extremamente insatisfeito) a 10 (extremamente satisfeito). Todavia, estudos de outros autores, noutros países, também sublinham resultados semelhantes. Ward e Sloane (2000) verificaram que a satisfação geral era elevada. Os académicos estavam mais satisfeitos com a o facto de poderem realizar tarefas por sua própria inciativa, com as relações com os colegas e com o conteúdo do trabalho; estavam menos satisfeitos com as perspectivas de promoção e com o salário. Em sentido semelhante, Oshagbemi (1999) concluiu que mais de metade dos indivíduos inquiridos estavam satisfeitos. Parece-nos que os resultados obtidos obrigam a particular atenção, não apenas por parte dos académicos mas, sobretudo, dos decisores políticos, das próprias IES e dos seus responsáveis, no sentido de actuarem positivamente relativamente aos aspectos que menos satisfazem os académicos. No que diz respeito aos subsistemas de ensino superior as diferenças encontradas são significativas, o que permite pensar que estes têm um caminho a percorrer e/ou diferentes dimensões em que podem ou devem actuar.

Já no que diz respeito ao género, não se pode dizer que as diferenças sejam significaticas, como referimos acima. Com efeito, o teste *Independent-Samples T-Test*, considerando um nível de significância de 0,05, indica-nos que a diferença entre mulheres e homens não é estatisticamente significativa. Este resultado coincide com resultados de outros estudos e noutros países. Autores como Ward e Sloane (2000), Santhapparaj e Alam (2005) e Stevens (2005) verificaram que as mulheres docentes expressaram níveis similares de satisfação, quando comparadas com os docentes do sexo masculino.

Diferenças significativas existem também quando se analisam os dados obtidos em função do grau académico dos respondentes. A satisfação é mais baixa nos doutorados, o grupo mais numeroso, e mais elevada nos licenciados, o grupo menos numeroso. Talvez não seja de admirar esta situação, se considerarmos que a progressão nas carreiras tem estado muito condicionada ou impedida, em grande parte por razões exteriores às próprias instituições, decorrentes do financiamento às mesmas.

Além disso, quando analisamos os dados obtidos por grupos etários, constamos, também aqui, a existência de diferenças significativas. Os académicos menos satisfeitos são os que têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e entre os 51 e 60 anos, que em

Gráfico 4 - Satisfação geral por sexo

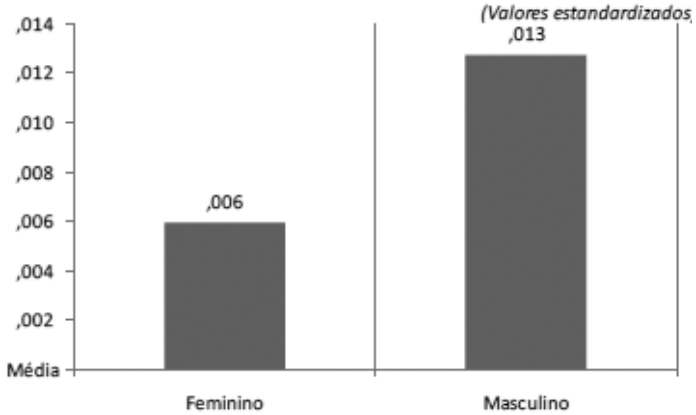
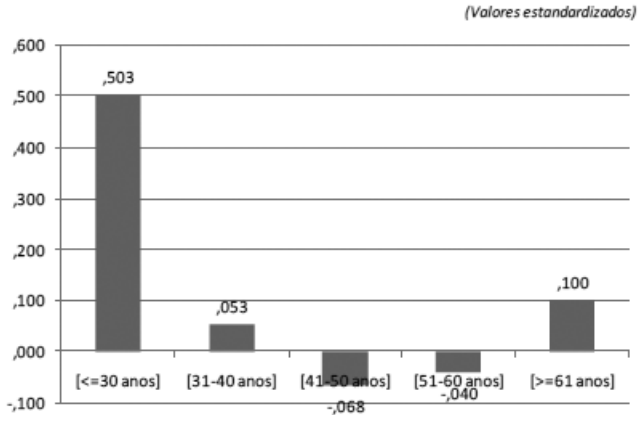


Gráfico 5 - Satisfação geral por escalões etários



conjunto representam aproximadamente 2/3 dos respondentes (66,2%). Por sua vez, os académicos mais satisfeitos são os que têm menos de 31 anos, que representam 4,6% dos respondentes, seguindo-se os que têm mais de 61 anos, que representam 5,6% dos respondentes.

Grande parte dos estudos mostra que a idade está associada à satisfação com o trabalho académico, referindo diversos autores que indivíduos de idade avançada revelam em geral maior satisfação com seu trabalho (Holden e Black, 1996; Near, Rice, e Hunt, 1978; Oshagbemi, 1997, 2003; todos citados em Platsidou e Diamantopoulou, 2009).

No caso aqui estudado, verifica-se que os académicos que revelam estar mais satisfeitos são os grupos que se situam nos extremos, isto é o dos menores de 31 e dos maiores de 60 anos. Se considerarmos que os mais jovens são os que entraram há menos tempo na carreira e os mais velhos há mais tempo, poderemos dizer com Gonçalves (1996), que os primeiros estão ainda na fase do choque com a realidade e da iniciação com a profissão, enquanto que os mais velhos, passada a fase da serenidade, entraram já numa fase de renovação do interesse pela carreira ou, ao contrário, numa fase de desencanto. Estas considerações carecem de alguma prudência e do aprofundamento destes dados à luz também de outros dados, nomeadamente a categoria profissional e o tempo de serviço na respectiva categoria.

Os resultados relativos às dimensões de satisfação, consideradas neste estudo, apresentam valores diferenciados Os valores mais elevados surgem nas dimensões "Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.)" (média=6,3), "Ambiente de Ensino" (média=6,0) e Colegas (média=6,0)**.** Pelo contrário, as dimensões relativamente às quais os docentes expressam menor satisfação são "Ambiente de Investigação" (média=4,2) e "Características do Emprego" (média=4,3).

Estes resultados são semelhantes aos resultados obtidos por Ssesanga e Garrett (2005), em que os académicos mostraram estar relativamente satisfeitos com o comportamento dos colegas e com factores intrínsecos do ensino. Por sua vez, Ward e Sloane (2000) constataram que os académicos estavam mais satisfeitos com a oportunidade de ter a sua própria iniciativa, com o relacionamento com os colegas e com o conteúdo do trabalho e que estavam menos satisfeitos com as perspectivas de promoção e com o salário. De modo semelhante, Boyer et al. (1994, citado em Ssesanga e Garrett, 2005), que exploraram as fontes de satisfação e de frustração entre académicos de 14 países (Austrália, Brasil, Chile, Estados Unidos da América, Reino Unido, Alemanha, Israel, Hong Kong, Holanda, Coreia, Japão, Rússia, Suécia e México), verificaram que estes revelaram maior satisfação com a sua vida intelectual, com as disciplinas leccionadas e com as suas relações com os colegas.

Os dados a que se refere o estudo, de que aqui demos conta, mostram-nos, como referimos, que a satisfação é complexa, decorre de múltiplas dimensões e factores e que as IES têm um caminho a percorrer, no sentido de actuarem positivamente junto dos académicos relativamente a dimensões do seu trabalho que menos satisfazem os académicos.

Gráfico 6 - Dimensões de satisfação - índices sintéticos (média)

Referências

Altbach, P. G. (Ed.). (2003). The Decline of the GURU - The Academic Profession in the Third World (PALGRAVE MACMILLAN ed.). New York: PALGRAVE MACMILLAN.

Alves, M. P & Possamai, F. (2010). Da simplicidade para a complexidade: o trabalho enredado do professor universitário. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.). Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas (pp. 35-51). Mangualde: Edições Pedago.

Capelleras, J. (2005). Attitudes of Academic Staff Towards their Job and Organization: an empirical assessment. Tertiary Education and Management, 11(2), 147-166.

Gonçalves, J. A. (1996). Carreira docente: um percurso de vida e de formação. In A. Teodoro e R. Páscoa (Eds). Professor/a: uma Profissão em Mutação? (pp. 97-113). Lisboa: Fórum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.

Küskü, F. (2001). Dimensions of Employee Satisfaction: A State University Example.METU Studies in Development, 28(3-4), 399-430.

Noordin, F. & Jusoff, K. (2009). Levels of Job Satisfaction amongst Malaysian Academic Staff. Asian Social Science, 5(5), 122-128.

Oshagbemi, T. (1999). Academics and their managers: a comparative study in job satisfaction. Personnel Review, 28(1/2), 108-123.

Oshagbemi, T. (2000). How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management? International Journal of Sustainability in Higher Education, 1(2), 124-136.

Platsidou, M. & Diamantopoulou, G. (2009). Job satisfaction of Greek university professors: Is it affected by demographic factors, academic rank and problems of higher education? In G. K. Zarifis (Ed.) Educating the Adult Educator: Quality

Provision and Assessment in Europe, Conference Proceedings, ESREA- ReNAdET. Thessaloniki: Grafima Publications (pp. 535-545).

PORDATA (2011). Base de Dados Portugal Contemporâneo. Consultado em 26 de Maio de 2011, em:http://www.pordata.pt/azap_runtime/?n=26&SubThemeId=43

Santhapparaj, A. S., & Alam, S. S. (2005). Job satisfaction among academic staff in private universities in Malaysia. Journal of Social Sciences, 1(2), 72-76.

Seco, G. M. S. (2002). A satisfação dos professors: teorias, modelos e evidências. Porto: Editções Asa.

Ssesanga, K., & Garrett, R. M. (2005). Job satisfaction of University academics: Perspectives from Uganda. Higher Education, 50(1), 33-56.

Stevens, P. A. (2005). The job satisfaction of English academics and their intentions to quit academe. London: National Institute of Economic and Social Research.

Taylor, J.S., Brites, R., Correia, F., Farhangmehr, M., Brites Ferreira, J., Machado, M.L., Sarrico, C., & Sá, M.J. (2007). Strategic Enrollment Management: Improving Student Satisfaction and Success in Portugal. Higher Education Management and Policy, 20(1), 120-137.

Verhaegen, P. (2005). Academic Talent: Quo Vadis? Recruitment and Retention of Faculty in European Business Schools. J. of Management Development, 24(9), 807-818.

Ward, M. & Sloane, P. (2000). Non-Pecuniary Advantages versus Pecuniary Disadvantages: Job Satisfaction Among Male and Female Academics in Scottish Universities. Scottish J. of Political Economy, 47(3), 273-303.

[322]

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INQUÉRITO CIENTÍFICO PARA QUADRO INTERACTIVO, SOBRE TECTÓNICA DE PLACAS

Ana Rola[1], Inês Anes[2] e Celeste Gomes[1]

[1] CGUC, Departamento de Ciências da Terra, Universidade de Coimbra

[2] Escola Beira Aguieira, Penacova

[Palavras-chave] Inquérito científico, Tectónica de Placas, Geologia, Quadros Interactivos

A teoria actualmente aceite para explicar a dinâmica da Terra é a Tectónica de Placas. O tema é leccionado, pela primeira vez, no 7º ano de escolaridade e envolve a mobilização de conceitos abstractos para este nível etário (12-13 anos). Com o objectivo de promover uma melhor compreensão da Tectónica de Placas, no 7º ano, construímos e validámos materiais didácticos. O trabalho envolveu a análise dos conhecimentos prévios sobre o tema, construídos em contexto não formal, selecção da estratégia de aprendizagem, construção, validação e adaptação da actividade para o software ActivInspire©. Seleccionámos o inquérito científico como estratégia de aprendizagem porque coloca a ênfase no aluno e envolve-o, de forma autónoma, na construção do conhecimento. A actividade é constituída por 10 eventos, que reproduzem argumentos e descobertas científicas que conduziram à formulação da Teoria da Tectónica de Placas, onde o aluno desempenha o papel de cientista e responde ao problema: "Admitindo que os continentes estiveram reunidos, formando a Pangeia, que força(s) terá(ão) originado a movimentação das massas continentais?". A validação decorreu em 5 turmas do 7º ano (N=84 alunos), em duas escolas do distrito de Coimbra. Os alunos aderiram com entusiasmo à actividade. Contudo, identificámos dificuldades na compreensão da informação escrita, na interpretação da informação pictórica, na associação de ideias, no pensamento lógico e no raciocínio abstracto. Reconhecidos os pontos fortes e os menos fortes, a actividade foi adaptada para quadro interactivo, com recurso ao software ActivInspire©. Este equipamento possibilita uma maior interacção com os alunos, maior acompanhamento do trabalho realizado e o recurso a fontes de informação diversas (imagens, fotografias, vídeos e sítios electrónicos) incorporadas no ficheiro de trabalho. Os resultados permitiram concluir que a actividade melhorou o interesse e a participação na sala de aula e constituiu um estímulo para a aprendizagem das Ciências.

[323]

A INFLUÊNCIA DO BEM/ MAL-ESTAR DOCENTE NO EMPENHAMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Lídia Marta de Castro Proença [1] e Célia dos Prazeres Ribeiro [2]

[1] Escola Básica Serra da Gardunha, Fundão

[2] Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa | Centro Regional das Beiras, Viseu

[Resumo] Esta investigação teve como objectivo determinar os factores responsáveis pelo mal-estar docente, e se este influencia o empenhamento profissional dos professores.

Efectuou-se uma investigação de natureza quantitativa em que o instrumento de recolha de dados foi o questionário.

Para determinar o mal-estar utilizámos indicadores como: os objectivos profissionais, o grau com que desejam continuar a exercer a profissão, o stress profissional, a exaustão emocional, o empenhamento profissional e as metas profissionais.

Concluímos que há sinais de mal-estar docente na amostra em estudo, sendo o stress profissional o que mais influencia o mal-estar docente e que os professores continuam empenhados profissionalmente.

[Palavras-chave] escola, professores, profissão docente, bem/mal-estar docente, empenhamento profissional.

1. Introdução

A sociedade tem sido submetida a profundas e rápidas mudanças sociais, tecnológicas e demográficas, que se espelham nas várias dimensões da vida humana. Vivemos, indubitavelmente, numa era de globalização, que desafia a identidade nacional e cultural de cada país, o que também tem implicações na identidade de cada um, e obriga a que o homem dos dias de hoje se adapte rapidamente ao desempenho dos novos desafios que se lhe apresentam. Estas mudanças também se reflectem na Escola que nos últimos anos sofreu mudanças significativas ao nível do ensino. Passou-se da escola tradicional transmissiva e autoritária para a escola democrática onde valores como a participação e a autonomia foram substantivados em procedimentos normativos que alteraram de forma significativa o trabalho no seio das organizações educativas (Inês, 2008).

Assistiu-se na educação a uma sucessão de reformas com o propósito de responder às novas exigências da sociedade, mas na maior parte das vezes estas reformas ou não passaram do papel ou não se enraizaram na escola e muito menos dentro da sala de aula. Este facto levou a que as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos não fossem acompanhadas pelas necessárias mudanças ao nível das estruturas básicas do ensino e da escolaridade. No entanto, é na escola e aos educadores e professores, que os diferentes contextos sociais generalizam expectativas e exigem respostas. Aos docentes pede-se não só que ensinem, mas também que funcionem como agentes privilegiados na superação de um vasto conjunto de situações e conflitos de origem social.

Porém, se há uma consciencialização do papel central da Educação na sociedade actual e se considera que os professores e educadores são peças fundamentais no processo educativo, responsáveis pela construção dos novos paradigmas educacionais, é simultaneamente contraditório que, a par deste reconhecimento consensual sobre a importância do seu papel, se escondam na docência *realidades de tanto desencanto*, bem visíveis no grau de insatisfação e mal-estar, pondo em causa a saúde, a capacidade para o trabalho e a eficácia docente e que leva tantos docentes a desejarem o abandono da profissão (Esteve, 1992; Jesus, 1995; Estrela, 1997; Castelo-Branco & Pereira, 2001; Pereira *et al*., 2002).

Esta investigação pretende contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilite aos professores compreenderem, com optimismo, as inquietações que os afectam, não só como profissionais mas também como pessoas. Para isso, pretende-se identificar os factores que mais influenciam o bem/mal-estar docente e determinar a sua implicação no empenhamento profissional.

2. Enquadramento teórico

2.1.Profissão docente

Nos dias de hoje os professores deparam-se com problemas e dificuldades que no passado praticamente não se verificavam, resultado das grandes mudanças operadas na sociedade a nível social, cultural, político e económico. Estas mudanças que acontecem a um ritmo acelerado reflectem-se no sistema educacional e dificultam a definição de objectivos pedagógicos, institucionais e formais, que desencadearam na docência o sentimento de mal-estar.

Pressente-se que estamos diante de um fenómeno em expansão, fortificação e indefinição quanto ao papel do professor e da escola, o que faz com que os professores estejam na profissão de maneira diferente em comparação entre o seu "antes" e o seu "agora" profissional (Montero, 1999, p. 2).

Para melhor compreender este fenómeno de forma a controlá-lo é crucial tentar entender, ou perceber, o que mudou na docência e que possa ter contribuído para o aumento do mal-estar, ou seja, averiguar quais são essas mudanças e o que significa ser professor na actualidade.

As transformações que se sucederam na profissão docente ao longo dos séculos, a nível social, económico e organizacional, trouxeram à classe docente períodos de grande evolução social e económica, alternados com outros de degradação e desprestígio profissional, que se acentua nos dias de hoje. A degradação do ensino que vem da época do Estado Novo, agudizou-se com a massificação docente. Para Garcia (1996) e Cunha (2008), o aparecimento da escola de massas foi responsável por mudanças profundas na Educação, formação e na profissão dos professores. Estes, para poderem responder às actuais necessidades do sistema educativo, quase que obrigatoriamente "(…) acrescentaram e, em diversos casos, substituíram, à sua função tradicional de transmissores de conhecimentos, à de animadores culturais, assistentes sociais, responsáveis administrativos e políticos." (Cunha, 2008, p. 20).

A burocratização dos modelos de organização do trabalho dos professores, a partir de meados da década de oitenta, associada a uma conjuntura social que exige dos professores o desempenho de tarefas para as quais não foram preparados, nem vocacionados, e que não fazem parte do leque das suas competências, e mais recentemente com as alterações efectuadas no Estatuto da Carreira Docente, são factores que muito contribuíram para a crise de identidade profissional que actualmente se vive, e onde está em causa, a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente. Este momento crítico de desenvolvimento do grupo profissional está a culminar em sentimentos de insatisfação profissional e mal-estar docente (Loureiro, 2001; Roldão, 2007).

Esta crise de identidade traz para a docência a expressão de "mal-estar docente" (Esteve, 1987, citado por Picado, 2009, p. 2) como um conceito da literatura pedagógica que pretende condensar o conjunto de reacções dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social (Esteve, 1999; Picado, 2009).

Para Fontoura (1995)

> *A «crise» alastra, o «mal-estar» dos professores aumenta e «toda a gente» fala da escola e deplora a situação dos alunos que ou «não sabem nada» ou têm a cabeça cheia de coisas inúteis» por «incompetência» ou inoperância dos professores. (p. 17).*

2.2.Bem/Mal-Estar docente

Como já foi referenciado, as grandes modificações vivenciadas pelos sistemas de ensinos nas últimas décadas associaram à classe profissional dos professores a expressão "mal-estar docente" (Lopes, 2001; Canário, 2005). Este fenómeno que, segundo Alves (1997), pode ser definido como "o reflexo de uma crise de ensino" (p. 90), num sentido mais geral, e num sentido mais limitado como "os efeitos permanentes de carácter negativo que afectam a personalidade do professor em virtude das condições psicológico-sociais em que exerce a sua profissão." (Esteves, 1989, p. 16, citado por Alves, 1997, p. 90).

Para Beillerot (1977), o mal-estar docente é uma consequência da "crise de ideologia, crise de instituição, crise de poder, crises e conflitos que provocam o isolamento do professor pela sua dificuldade de comunicação e de relação, a ponto de o considerar como uma "doença comunicativa"" (p. 40).

Devido à grande e diversificada quantidade de factores responsáveis pelo mal-estar verificaram-se várias tentativas de organização e sistematização. Segundo Jesus (2000), a que apresenta melhor fundamentação é a proposta por Blase (1992) que os distinguiu em factores de primeira e segunda ordem. Considera como factores de primeira ordem aqueles que se centram nas actividades e situações do processo de ensino-aprendizagem, onde estão incluídas o desinteresse e a indisciplina dos estudantes e a sobrecarga de tarefas do professor. Os factores de segunda ordem são aqueles que apenas indirectamente afectam o seu empenho e eficácia. São factores de ordem contextual (condições ambientais e o contexto social e educacional em que ocorre a docência) que, quando isolados, não têm forte relevância. Porém, quando acumulados, incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si e do seu trabalho profissional, o que pode provocar uma crise de identidade levando à autodepreciação pessoal e profissional (Esteve, 1999; Jesus, 2000; Ramos, s.d.).

Esteve (1999) salienta que nos factores de primeira ordem, os traços de personalidade e os ciclos de vida profissional são os aspectos que mais influenciam o mal-estar docente.

Pode-se inferir que são variados os factores que contribuem para o mal-estar docente, bem como são diversos os seus sintomas e manifestações. A realidade educativa e os estudos apresentados levam-nos a esboçar algumas análises sobre os sintomas e manifestações desse mal- estar.

Segundo Beillerot (1977), os sintomas de mal-estar manifestam-se pela ansiedade, resultante da crise e conflitos existentes no seio da classe docente, que, associada à acumulação de problemas e questões não resolvidas levam ao *stress* profissional.

Para Amiel (1988),os sintomas de fadiga são o prenúncio do aparecimento de problemas relacionados com o mal-estar docente. Estes sintomas evoluem para perturbações do sono, modificações do comportamento (irritabilidade e agressividade) e afectação da actividade intelectual. Quando se reforçam dão lugar a outros ao nível digestivo e

cardiovascular. A fusão deste conjunto de desequilíbrios reflecte-se, mais tarde, a nível psíquico provocando graves perturbações neuróticas e depressivas.

Segundo Jesus (1998), os sintomas de mal-estar docente podem ser agrupados em quatro planos diferentes: o biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, fadiga crónica, perda de peso, insónias, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência a infecções, etc.); comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool e drogas, falta de empenhamento profissional, etc.); emocional (distanciamento afectivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda do envolvimento e entusiasmo profissional, etc.) e o cognitivo (diminuição da auto- estima, dificuldade na tomada de decisões, etc.).

Pode-se inferir que as manifestações de mal-estar constituem um processo sequencial, que vai desde sentimentos de insatisfação perante a situação até à depressão ou outros quadros do foro psicopatológico, passando pelo desejo de evitar as situações de insatisfação, pela fadiga (*burnout*), pelo *stress* e pela desvalorização pessoal (Ramos, s.d.).

Tendo em consideração que o mal-estar utiliza indicadores como o *stress* e o *burnout*, o empenhamento profissional, o valor das metas profissionais, os objectivos profissionais, o desejo de abandono da carreira docente e o absentismo, achamos pertinente para o nosso estudo fazer algumas considerações sobre estes conceitos.

O conceito de *stress* tem sido definido a partir de três interpretações diferentes: como uma condição ambiental externa que perturba o funcionamento regular da pessoa; como uma resposta do organismo, automática e global, a qualquer agente externo perturbador; como uma interacção desajustada entre as exigências do meio e os recursos e as capacidades de resposta dos indivíduos. Embora as três definições de *stress* sejam conceptualmente diferentes podem ser condensadas numa só. Pode-se então verbalizar o *stress* como uma relação de desequilíbrios entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percepcionam exigências que esgotam, ou excedem, os recursos de que julgam dispor, numa situação que avaliam como ameaçadora ao seu equilíbrio homeocinético (Mota-Cardoso *et al*., 2002).

O *stress* na classe docente é um fenómeno Mundial, segundo Kyriacou (1987, p. 147), "os estudos feitos em qualquer parte do Mundo, indicam tipicamente uma grande proporção de professores a afirmar que experimentam estados de *stress* ou *burnout.*", realmente, a docência tem sido a profissão associada a níveis de *stress* mais elevados. Esta realidade preocupa não só os professores como a comunidade educativa, os investigadores das áreas directa ou indirectamente relacionadas, os responsáveis políticos e o público em geral (Mota-Cardoso *et al*., 2002), de tal forma que a Organização Internacional do Trabalho designou a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental (O.I.T., 1981).

As investigações demonstraram que existe uma associação entre os termos *stress* e *burnout,* "que interfere no processo de ensino-aprendizagem, manifestando-se nas realizações dos professores levando a execuções de potencial baixo" (Pereira, 1996, p. 68), o último, segundo Pierce e Molloy (1990, citado por Mota-Cardoso *et al*., 2002), para além de ser vivenciado pela maioria dos professores afecta sobretudo professores envolvidos e comprometidos com a sua profissão.

O termo *burnout* teve origem numa gíria inglesa que significa morrer de tanto trabalho (Carvalho, s.d.). Designa, portanto, um estado de fadiga física e psicológica que em língua portuguesa encontra tradução no termo "esgotamento" (Mota-Cardoso *et al*., 2002), que segundo Alves (1994), se pode associar às expressões "professor queimado" ou "professor desgastado".

O empenhamento profissional, o absentismo laboral e o desejo de abandonar a profissão são indicadores de mal-estar docente ao nível do plano motivacional e tanto se podem manifestar ao nível cognitivo (desejo de abandonar a profissão) como ao nível comportamental (empenhamento profissional, absentismo laboral) (Jesus, 1996).

O mal-estar surge, como já referido, quando o indivíduo considera que as exigências do meio ambiente ultrapassam os seus recursos pessoais, o que coloca em causa o seu bem-estar (Picado, 2009). Como também já mencionado, para designar a forma de lidar com estas exigências que excedem os recursos pessoais, utiliza-se o termo *coping*. Este conceito tem sido traduzido pelas expressões "formas de lidar com" ou "estratégias de confronto", relativamente a situações de dano e desafio (Serra, 1988). Aplicando uma definição mais abrangente, vários autores Latack (1989) (Lazarus e Folkman, 1984; Pestonjee, 1992, citados por Jesus, 1996) definem *coping* como os esforços comportamentais constantes e mudanças cognitivas para lidar com exigências internas ou externas que excedam os recursos adaptativos dos sujeitos. O estudo das estratégias de *coping* utilizadas pelos professores tomam a sua importância, uma vez que o grau de mal-estar ocupacional que apresentam depende da forma como lidam com os potenciais factores de mal-estar (Jesus, 1996).

3. Metodologia

Para estudar e analisar o efeito de alguns factores no envolvimento dos docentes com a sua profissão e de que modo estes influenciam o seu bem-estar e empenho profissional. Foram analisados factores como o mal-estar ocupacional (isto é, insatisfação, esgotamento, ansiedade ou *stress* profissional) e a concepção que os professores têm da sua profissão (ou seja, as oportunidades de progressão na carreira e consequentes benefícios salariais, a natureza da profissão e as relações com os colegas e com os órgãos de gestão e as exigências sociais, legalmente enquadradas no novo Estatuto da Carreira Docente, bem como o desenvolvimento profissional, as condições de trabalho, e a autonomia no desempenho das suas funções).

Para atingirmos os nossos propósitos orientámos a nossa investigação pelos seguintes objectivos, cujas variáveis em estudo e as suas possíveis relações se encontram representadas na figura 1.

1. Verificar se na classe docente existem sintomas de bem/mal-estar (objectivos profissionais, grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente, *stress* profissional, exaustão emocional, empenhamento profissional e metas profissionais);

2. Verificar se as variáveis socioprofissionais influenciam o bem/ mal-estar docente;

3. Verificar como se relacionam os vários indicadores de mal-estar docente;

4. Conhecer a concepção que os docentes têm da sua profissão

A investigação adoptada é do tipo quantitativa, descritiva e correlacional, sendo a técnica utilizada a para a recolha de dados o inquérito por questionário.

O questionário utilizado é constituído por diversos itens, possuindo questões de resposta fechada e outras onde foi utilizada uma escala de resposta psicométrica, tipo *Likert*, com o objectivo de quantificar as respostas dos sujeitos sobre determinadas variáveis e encontra-se estruturado em três partes. As questões da primeira parte pretendem apurar as características pessoais e profissionais dos inquiridos. A segunda parte é constituída por 48 itens que avaliam os objectivos profissionais, o grau de desejabilidade de exercer a profissão docente, o *stress* profissional, a exaustão emocional e o empenhamento profissional, indicadores de bem/mal-estar docente. A terceira parte, composta por 28 itens, destina-se à obtenção de informação acerca da concepção profissional que os professores possuem da actividade docente.

Os itens que constituem a segunda e a terceira partes deste questionário foram adaptados de instrumentos utilizados noutros trabalhos de investigação. Os itens da segunda parte foram adaptados do livro "Bem-Estar dos Professores", de Saul Neves de Jesus (1998). Os itens da terceira parte foram adaptados da tese de mestrado de Ana Rita Inês (2008), "O trabalho docente e o aumento do número de horas de permanência na escola perspectivados por um grupo de professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico".

A amostra em estudo é constituída por 191 professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário pertencentes a três escolas, duas do Ensino Básico e uma Secundária com 3º Ciclo de um concelho da Beira Interior. Sendo que, aproximadamente, dois terços dos inquiridos são do sexo feminino, casados, licenciados, dos quadros de Agrupamento ou Escola não Agrupada, residem a menos de 10km da escola e estão em contacto com os alunos mais de quinze horas por semana. A média de idade dos auscultados é de 43, 95 anos e a do tempo de serviço de 19, 16 anos.

4. Discussão dos resultados / Conclusões

Um dos propósitos deste trabalho de investigação foi averiguar sobre a existência de mal- estar na classe docente. O grau de *stress*, o grau de exaustão emocional, o empenhamento profissional, o grau com que deseja continuar a exercer a profissão docente, os objectivos profissionais e as metas profissionais foram os indicadores utilizados para avaliar o mal-estar docente.

Na análise dos resultados obtidos no que concerne ao valor obtido para o *stress* profissional (340, 66), tendo em conta o valor médio da escala (300), a medida obtida, para a amostra, apresenta- se acima desse valor. O valor obtido é ligeiramente superior ao encontrado por Jesus (1998) no seu estudo (317, 59).

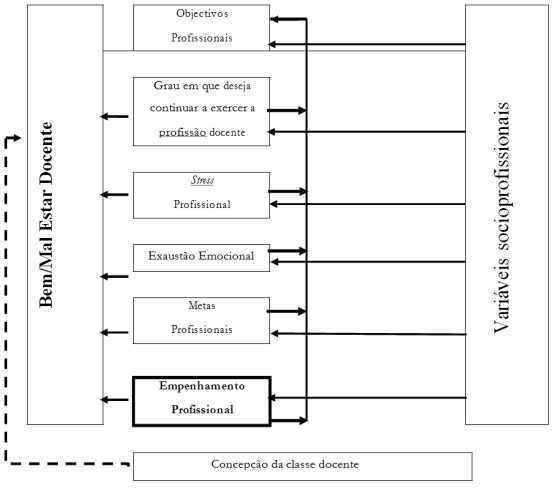
No que respeita à exaustão emocional, a média encontrada na amostra (766, 23) é bastante mais elevada do que o valor apurado por Jesus (1998) (428, 78). Mas, tendo em consideração o valor médio da escala (1337), consideramos que o valor encontrado para esta medida não é muito elevado. No entanto, tendo em consideração o valor mínimo (81) e máximo (2460) encontrado, podemos inferir que, na amostra, há professores com elevado grau de exaustão enquanto outros apresentam valores de exaustão baixos.

Para o empenhamento profissional, obtivemos um valor médio de 65, 22 que se apresenta também um pouco superior à média obtida por Jesus (1998) (62, 87). Sendo, o valor médio da escala 33, podemos considerar o valor de empenhamento profissional encontrado bastante elevado. Mesmo, o valor mínimo (40) encontrado na amostra é superior ao valor médio da escala (33).

Para as metas profissionais, o valor obtido na nossa amostra (30, 77) é muito idêntico ao obtido por Jesus (1998) (30, 61). Considerando que o valor médio da escala é 14, e que o valor mínimo da amostra é 24, podemos considerar o valor das metas profissionais da amostra bastante elevado.

No que respeita aos objectivos profissionais, 58, 1% dos inquiridos deseja ser professor durante todo o seu percurso profissional, 22% gostariam de exercer outra profissão que não a de professor, 19, 9% dos professores referem que, embora neste momento, gostem da profissão que exercem, mais tarde gostariam de exercer outra. Embora a percentagem de professores que deseja abandonar a profissão docente (22%) seja inferior à encontrada por

Figura 1- Desenho de investigação



Cruz (1998), (35%), não deixa de ser preocupante se associarmos o facto de 19, 9% dos docentes da amostra desejar exercer outra profissão no futuro. Este facto torna-se mais relevante quando associado com o facto de alguns docentes da nossa amostra apresentarem um grau de exaustão emocional elevado, porque segundo Jesus (1998), o abandono da profissão docente é um dos principais indicadores de mal-estar e os docentes que atingem este estádio são aqueles que apresentam um nível de mal-estar caracterizado por frustração e fadiga prolongada.

Em relação ao grau em que desejam continuar a exercer a profissão docente, a maioria (53, 9%) mostra uma vontade moderada, ainda que 40, 8% da amostra ambicione muito continuar a exercer a profissão.

Do cruzamento das variáveis socio-profissionais com os indicadores de mal-estar em estudo apurámos que as variáveis socioprofissionais não os influenciam de igual forma.

Na figura 2 estão representadas as relações entre as variáveis verificadas no nosso estudo.

Da análise descritiva dos indicadores enunciados para avaliar o mal-estar docente, concluímos que existem indícios de mal-estar docente na amostra em estudo, sentindo-se os professores de uma forma geral *stressados* com o seu trabalho, sendo que o indicador que mais influencia o mal-estar docente é o *stress* profissional. Também apurámos que este estado é fruto do facto dos docentes: terem alunos que falam constantemente durante a aula, o sentirem que alguns alunos mais indisciplinados tiram muito do tempo, não permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos e o tentar motivar alunos que não querem aprender.

Deste estudo apurámos que os factores apontados, pelos docentes da amostra, como fontes geradoras de exaustão emocional, são o sentirem que estão a trabalhar demasiado na profissão, sentirem-se esgotados fisicamente e emocionalmente ao fim de um dia de trabalho.

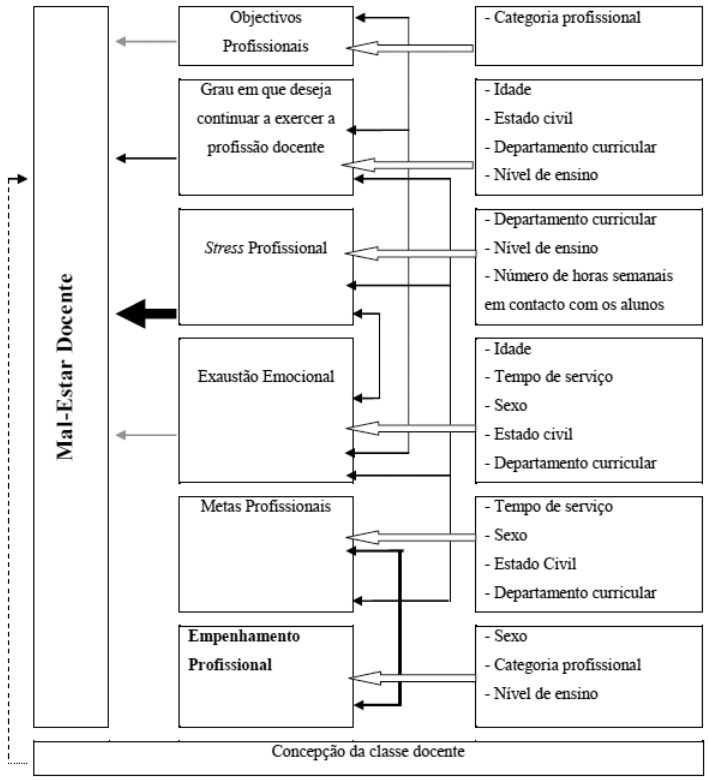
No que respeita aos objectivos profissionais e grau com que desejam continuar a exercer a profissão, verificámos que embora, aproximadamente, metade da amostra deseje muito continuar a exercer a profissão docente, só o deseja de uma forma moderada.

Esta investigação também permitiu concluir que o empenhamento profissional dos professores é elevado e assenta, principalmente, em estar disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula, em elogiar os alunos quando revelam empenho nas tarefas e encorajá-los quando apresentam progressos na aprendizagem. Apurámos, ainda, que os professores têm como principais metas profissionais que os alunos aprendam e contribuir para a sua formação plena.

No que respeita à concepção que os docentes têm da sua profissão, apurámos que, de uma maneira geral, os professores sentem que, ao longo da sua carreira, o prestígio da profissão tem decaído significativamente; que as mudanças verificadas não têm produzido melhorias significativas ao nível do seu desempenho profissional; que não lhes tem sido dado o apoio necessário para o seu desenvolvimento profissional, e que estão cada vez menos motivados para o desempenho das funções que lhes são atribuídas.

No que se refere às recentes alterações efectuadas na carreira docente, os mesmos consideram que, de uma maneira geral, estas não vêm fomentar uma melhoria ao nível da carreira, porque não contribuem para um aumento da motivação dos professores, para a valorização da profissão, para a intensificação do profissionalismo, nem para um reforço da autonomia docente.

Figura 2- Relações entre as variáveis do estudo



Consideram, ainda, que o novo sistema de avaliação em nada contribui para a valorização da sua profissão.

Os professores sentem-se comprometidos e responsabilizados com a sua actividade profissional, o que se verifica no facto de sentirem que estão envolvidos na vida e nas tarefas da escola, que colaboraram com os órgãos de gestão, e que possuem autonomia no desempenho das respectivas funções e ainda porque participam na tomada de decisões no seio da organização em que trabalham.

No entanto, um significativo número de docentes considera que no seu trabalho houve um aumento da burocratização; um grande aumento de funções; que se traduz na falta de apoio ao nível do desenvolvimento profissional; que o processo de avaliação é pouco justo e que não são monetariamente bem remunerados.

Pensamos que este trabalho de investigação pode de alguma forma contribuir para a clarificação das inquietações que afectam os docentes, não só como profissionais da educação mas também como pessoas, e que transportam para a docência sintomas de mal-estar. No entanto, mesmo estando *stressados*, continuam a realizar de forma empenhada a sua função primordial de Educadores, não devendo por isso serem-lhes atribuídas responsabilidades exclusivas pelo insucesso escolar e por todos os problemas da Educação.

Esperamos que esta investigação possa ajudar à compreensão da necessidade de repensar a formação inicial, e contínua, de modo a adequá-las às necessidades dos professores impostas pelas diferentes realidades desta profissão. Tudo isto com o objectivo premente de os docentes adquirem estratégias e competências que lhes permitam lidar, de forma profícua, com as novas exigências diárias de Ser Professor.

5. Bibliografia

Alves, f. (1997). A (in)satisfação dos professores. In M., Estrela (Org.), Viver e construir a profissão docente. pp. 81-115. Porto: Porto Editora.

Alves, f. (1994). A (in)satisfação docente. Estudo de opiniões dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA, XXVIII (1), 29-60.

Amiel, r. (1988). La „déprime‟ des enseignants. Paris: In Science & Vie, nº 164, 118-124. Beillerot, j. (1977). Le malaise enseignant- Les dialogues difficiles. L‟ÉDUCATION, 39- 41. Canário, r. (2005). O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.

Castelo-branco, m. & pereira, a. (2001). A satisfação no trabalho e a formação continua. In Actas das II Jornadas: Modelos e práticas em educação de adulto. 147-148. Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos (NAPFA). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Carvalho, f.(s.d.) A exaustão docente: subsídios para novas pesquisas sobre a síndrome de burnout em professores. Acedido em 23 de Janeiro de 2010, em: http://www.revi spsi.uerj.br/v2n2/ artigos/Artigo%208%20-%20V2N2.pdf

Cunha. a. (2008). Ser professor. Braga: Casa do Professor. Esteve, j. (1992). O mal-estar docente. Lisboa: Escher.

Esteve, j. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), A profissão professor (2ª Edição). pp. 93-124. Porto: Porto Editora.

Estrela, t. (1997). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora.

Fontoura, m. (1995). Fico ou vou-me embora?. In A. Nóvoa (Org.), Vidas de professores (2ª Edição). pp. 171-197. Porto: Porto Editora.

Garcia, m. (1996). Papéis educativos: Professores e outros profissionais. In E. Prires (Org.), Educação Básica. Reflexões e propostas. pp. 209-225. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Inês, a. (2008). O trabalho docente e o aumento do número de horas de permanência na escola perspectivados por um grupo de professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa -Centro Regional das Beiras.

Jesus, s. (1995). A motivação para a profissão docente – Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para fundamentação de estratégias de formação de professores. Tese de Doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Jesus, s. (1996). A motivação para a profissão docente. Aveiro: Estante Editora.

Jesus, s. (1998). Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora.

Jesus, s. (2000). Motivação e formação de professores. Coimbra: Quarteto.

Kyriacou, c. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. EDUCATIONAL RESEARCH, 29, 146-152.

Latack, c. (1989). Work, stress, and careers: A preventive approach to maintaining organizational Health. In M. Arthur & D. Hall (Eds.), Handbook of career theory. pp. 252-274. Cambridge: Cambridge University Press.

Lopes, a. (2001). Mal-Estar na docência? Visões, razões e soluções. Porto: Asa Editores. Loureiro, c. (2001). A docência como profissão. Porto: Asa Editores.

Mota-cardoso, r.; araújo, a.; ramos, r.; gonçalves, g. & ramos, m. (2002). O stress nos professores portugueses: estudo IPSSO2000. Porto: Porto Editora.

Montero, l. (1999). Professorado de secundária: Una identidad Professional amenazada?. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

O.I.T. (1981). Emploi et conditions de travail dês enseignants. Genéve: Bureau International du travail.

Pereira, a. (1996). Stress, burnout e coping no educador/profissional. Actas do IV Congresso Europeu – AESMAEF. 63-80.Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, a., silva, c., castelo-branco, m. & latino, m. (2002). Saúde e a capacidade para o trabalho na docência. Livro de Comunicações do IV Congresso de Saúde Ocupacional. 159-167. Póvoa do Varzim: Departamento de Clínica Geral da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Acedido em 16 de Fevereiro de 2010, em: http:// www.esav.ipv.pt/sst3.pdf.

Ramos, s. (s.d.). (In)Satisfação e stress docente. Acedido em 13 de Fevereiro de 2009, em: http:// interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/ view File/103/107

Picado, l. (2009). Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente. Acedido em 20 de Janeiro de 2010, em: http://www.psicologia.com.pt/artigos / ver_artigo. php?codigo=A0474

Roldão, m. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v. 12, n.º 34, 94-103. Acedido em 18 de Fevereiro de 2009, em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu /v12n34 /a08 v 1234.pdf

[324] A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DIACRÓNICA E CRÍTICA

Ilda Leal[1], Mónica Râmoa[2] e Maria Branco[3]

[1] Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral, Belmonte

[2] Escola Secundária c/ 3º Ciclo Frei Heitor Pinto, Covilhã

[3] Departamento Psicologia e Educação, Universidade da Beira Interior, Covilhã

[Resumo] Nesta comunicação, pretende-se apresentar uma análise comparativa dos três últimos estatutos da carreira docente no que diz respeito à avaliação do desempenho, realçando as mudanças introduzidas e indagando até que ponto estas estão relacionadas com uma alteração do papel do Estado na educação. Da análise efectuada, conclui-se que a avaliação do desempenho docente, tal como configurada ultimamente, está associada a uma lógica de mercado, fruto do crescente neoliberalismo das políticas económicas e sociais, indiciando uma mudança do papel do Estado para Estado-avaliador, ao qual cabe controlar os resultados escolares.

Introdução

A Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) preconiza uma escola onde os professores terão de ser profissionais responsáveis, reflexivos e solidários, capazes de reinventar as suas práticas, quotidianamente, num esforço permanente e partilhado. O desempenho docente, nesta lógica, contempla uma multiplicidade de dimensões, uma vez que para além das óbvias capacidades científicas e pedagógicas, o professor terá que ser um dinamizador de outras funções acometidas à escola de hoje, que sendo uma escola inclusiva, deve equilibrar a preocupação com os resultados académicos dos alunos, com a busca da integração e equidade nas relações sociais.

De acordo com a LBSE, a avaliação do desempenho docente deve, pois, ter uma abrangência integradora das múltiplas dimensões do exercício desta profissão. Assim, segundo os legisladores, a progressão na carreira está dependente das qualificações profissionais, pedagógicas e científicas, mas também de toda a actividade exercida pelo professor, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, bem como da prestação de outros serviços à comunidade. Estes aspectos devem ser objecto da avaliação do desempenho docente.

Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo se ter mantido inalterada nesta matéria, o mesmo não se pode dizer do Estatuto da Carreira Docente e da legislação específica sobre avaliação do desempenho docente, que têm sido alvo de significativas mudanças. Recentemente, no Despacho nº 16034/2010, de 22 de Outubro é referido que "embora o trabalho do docente se desenvolva articulada e integradamente em todas as dimensões, a função principal deste profissional é *ensinar* e promover a aprendizagem dos alunos." Considerando que a LBSE traduz uma compreensão mais ampla da profissão docente, e sem pôr em causa a necessidade do professor investir na aprendizagem com sucesso dos seus alunos, parece-nos que a ênfase neste aspecto traduz a realidade de uma sociedade globalizada onde o neoliberalismo se tem vindo a afirmar como a corrente económica e de pensamento dominante, levando a uma articulação crescente das funções dos docentes com as necessidades do Mercado.

É objectivo do nosso texto identificar e reflectir sobre as alterações introduzidas nos três últimos estatutos da carreira docente (1998; 2007 e 2010), no que concerne à avaliação do desempenho docente. Procuraremos compreender até que ponto as mudanças identificadas indiciam uma mudança no papel do Estado na educação, associada à lógica de mercado defendida pelo neoliberalismo.

1. Comparação da avaliação do desempenho docente nos três últimose estatutos da Carreira Docente

Ao fazer-se a análise dos três últimos Estatutos da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º1/98 de 2 de Janeiro; Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro; Decreto-Lei n.º75/2010 de 23 de Junho) verifica-se que a maior

clivagem se encontra entre o de 1998 e o de 2007. O Estatuto de 2010 é já fruto das lutas encetadas pelos professores e seus sindicatos e resulta de um processo de negociação entre as Federações de Sindicatos e o Ministério da Educação. Daí que este último apresente um cariz mais híbrido em relação às grandes opções políticas expressas no Estatuto de 2007.

Na tabela I é possível verificar as principais diferenças quanto aos objectivos da avaliação do desempenho docente preconizados pelos três Estatutos em estudo.

A partir da análise da tabela, é possível verificar que nos Decretos-Lei n.º 15/2007 e nº 75/2010, a vertente formativa da avaliação surge diluída. Efectivamente, apesar de ser referido em ambos, na alínea a) que a avaliação deve "contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente", os objectivos da avaliação estão mais focados nos resultados e na gestão de pessoal (sobretudo no DL 15/2007, na alínea g) onde são referidos explicitamente os resultados escolares, o que já não acontece no DL 75/2010). De salientar ainda nos dois últimos estatutos, o conteúdo da alínea e), assumindo o legislador o objectivo claro de diferenciar e premiar os melhores, objectivo este que foi, no último estatuto, enquadrado na progressão da carreira. No entanto, o Ministério estabelece quotas, de acordo com o SIADAP, para as menções de *Muito Bom* e *Excelente*. Daí que mesmo que um docente obtenha a classificação de *Muito Bom* ou *Excelente* e, portanto, tenha mérito na sua prática lectiva, poderá não ser premiado por esse facto, por não haver quota para que essa menção lhe possa ser atribuída. Também de acordo com o Estatuto mais recente, no seu Artigo 48.º, os efeitos da avaliação de

Tabela I – Comparação entre os três últimos Estatutos da Carreira Docente relativamente aos objectivos da avaliação docente.

Decreto-Lei n.º1/98 de 2 de Janeiro Artigo 39.º	Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro Artigo 40.º	Decreto-Lei n.º75/2010 de 23 de Junho Artigo 40.º
a) contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes; b) contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; c) permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente; d) detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; e) facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	a) contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; b) igual ao de 1998; c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; d) igual ao de 1998; e) diferenciar e premiar os melhores profissionais; f) facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; g) promover o trabalho de cooperação entre docentes tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; h) promover a excelência e a qualidade de serviços prestados à comunidade.	a) Igual ao de 2007; b)contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; c) identificar as necessidades de formação do pessoal docente; d) igual ao de 2007; e) diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; f) igual ao de 2007; g) promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; h) promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; i) promover a responsabilidade do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional.

mérito não são eles próprios promotores da busca da excelência, como foi defendido e proclamado pelo Ministério da Educação aquando da sua implementação, senão veja-se: "A atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e *Muito Bom* confere o direito a: a) progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vagas, aos docentes que obtenham, na avaliação do desempenho imediatamente anterior à progressão, uma das referidas menções; b) à bonificação de um ano para progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte, aos docentes que obtenham duas menções qualitativas consecutivas de *Excelente* ou, independentemente da ordem, duas menções consecutivas de *Excelente* e *Muito Bom*; c) à bonificação de seis meses para progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte aos docentes que obtenham duas menções qualitativas consecutivas de *Muito Bom*; d) à atribuição de um prémio pecuniário de desempenho, nos termos definidos no artigo 63.º".

Este artigo 63.º remete para uma regulamentação por despacho conjunto entre o Ministério da Educação e o das Finanças, que não existe ainda. No entanto, esta questão do mérito e da promoção do mérito não é nova, ao contrário do que se possa pensar e do que foi defendido pela tutela. Já no Estatuto de 1998 se estabelece que quem teve a menção qualitativa de *Muito Bom* teria uma bonificação de dois anos no tempo de serviço docente (Artigo 50.º Ponto 3).

Quanto à relevância da avaliação do desempenho, e aqui não se referem as menções inferiores (Não Satisfaz e Insuficiente), no Estatuto de 1998, a avaliação era considerada para efeitos de progressão na carreira; já no de 2007, "A avaliação do desempenho é obrigatoriamente considerada para efeitos de: a) progressão e acesso na carreira; b) conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório; c) renovação do contrato; d) atribuição do prémio de desempenho" (Artigo 41.º). O Estatuto de 2010 difere do de 2007 apenas na alínea a): "progressão na carreira;" (Artigo 41º).

Ao analisar o âmbito da avaliação do desempenho, verifica-se que os dois últimos estatutos apresentam algumas diferenças de pormenor, importantes para se entender os fins da avaliação dos docentes, relacionados com a compreensão da profissionalidade docente. Assim, enquanto no Artigo 42.º do Decreto-Lei n.º15/2007, no ponto 2, é referido que: "A avaliação do desempenho concretiza-se nas seguintes dimensões: a) vertente profissional e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e relação com a comunidade escolar; d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida", no Decreto-Lei n.º75/2010 e no mesmo ponto a alínea a) tem a seguinte redacção: "a) vertente profissional, social e ética;" e a alínea c) "participação na escola e relação com a comunidade educativa.". Consideramos, pois, que no último estatuto, é acentuada, embora de uma forma ténue a dimensão mais holística da profissão docente, atribuindo-se-lhe uma dimensão social e participativa na comunidade educativa e não apenas escolar e centrada nos resultados dos alunos.

3. Compreensão da avaliação do desempenho docente à luz das realidades do Mercado, do Neoliberalismo e do Estado-avaliador

Seguindo a lógica de mercado, a melhor escola será aquela em que os seus alunos terão melhores resultados. Da mesma forma, os melhores professores serão aqueles cujos alunos obtiveram os melhores resultados. Ou seja, a função docente fica reduzida, nesta perspectiva, ao alcance ou não de bons resultados escolares por parte dos alunos. Daí que o Estado ao legislar a avaliação do desempenho docente, apesar de o legislador omitir a referência no texto principal do diploma (Decreto-Lei n.º75/2010) este aspecto, esteja principalmente preocupado com a regulação das aprendizagens dos alunos, isto é, a avaliação dos docentes será feita tendo em conta os resultados escolares obtidos pelos seus alunos. Saliente-se que, no estatuto da carreira docente de 2007 (Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro), os resultados dos alunos era um dos itens da avaliação do professor. Houve, pois, a intenção clara de elencar este aspecto à avaliação dos docentes.

Por outro lado, e na mesma lógica de mercado, interessa ao Estado proporcionar um serviço que cumpra os objectivos do mercado e que seja o menos dispendioso possível. Com este modelo de avaliação do desempenho docente, há limitações na progressão na *carreira* dos professores, havendo por isso, um menor financiamento para a Educação por parte do Estado. Podendo, em conjunto com outras medidas tomadas no sentido de diminuir a afectação de verbas às escolas, em última análise até, tornar a Educação um sector muito lucrativo e, numa lógica neoliberal, privatizar a Escola Pública, ou privatizar as "melhores" escolas públicas, cabendo ao Estado a função última de avaliar os resultados, transformando-se assim de Estado-providente em Estado-avaliador.

De facto, é entre o Estatuto de 2007 (Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro) e o de 1998 (Decreto-Lei nº1/1998 de 2 de Janeiro) que se verificam as diferenças maiores em relação ao que se pretende dos professores e à avaliação do seu desempenho. Correspondendo esta mudança, na sua essência, a uma avaliação dos professores pelos resultados escolares dos alunos, o que se enquadra numa lógica neoliberal.

Como referem Fonseca e Marinelli (2007, p. 52), no contexto de uma lógica neoliberal, a estratégia privilegiada, quer no âmbito das políticas sociais, quer no âmbito da educação consiste em diminuir, por um lado os investimentos e, por outro, aumentar o controlo por parte do Estado. Deste modo, "são estabelecidos parâmetros e directrizes curriculares, formas e instrumentos de avaliação e controle das instituições de ensino." Segundo Afonso (2001, p. 26) ressalta neste cenário a figura de Estado-avaliador:

a presença do Estado-avaliador ao nível do ensino não-superior expressa-se sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explicito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas (…) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspecção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação) e, através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos".

A lógica de mercado está também presente uma vez que, segundo Souza e Oliveira (2003, p. 875), "a avaliação legitima "valorações" úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala." Tudo indica que a avaliação do desempenho, preconizada no estatuto de 2007, se insere nesta abordagem das políticas educativas.

Conclusão

O Estatuto da Carreira Docente de 2007, nomeadamente no que diz respeito à avaliação do desempenho, tem raízes numa lógica neoliberal de mercado e preconiza o Estado-avaliador. A avaliação do desempenho, neste estatuto, está centrada nos resultados dos alunos, o que corrobora a lógica da concorrência e da competição quer entre os professores, pois a sua progressão na carreira depende da avaliação conseguida, quer entre escolas, pois a que obtiver melhor avaliação externa ou estiver melhor posicionada nos rankings, obterá mais dividendos quer financeiros, quer em termos de quotas de excelência e será a mais procurada pelos estudantes.

Ora esta é uma lógica de mercado, onde o Estado assume o papel de Estado--avaliador uma vez que apenas regula as aprendizagens através de instrumentos de avaliação externa, fazendo com que a progressão na carreira dos professores esteja dependente destes resultados, numa tentativa de contenção de custos e de financiamento ao sistema de ensino. Esta crescente desresponsabilização do Estado em relação à educação configura um quadro de neoliberalismo. Isto porque ao impedir que os professores possam progredir na carreira, torna o sistema menos oneroso, logo mais rentável e assim passível de se privatizar, enquadrando uma lógica neoliberal e de mercado, uma vez que a melhor escola será aquela onde os alunos terão os melhores resultados, e como tal, será a mais procurada por outros alunos.

Do mesmo modo, os melhores professores serão aqueles cujos alunos obtenham os melhores resultados, logo as melhores escolas terão os melhores professores. No entanto, esta lógica da avaliação pelos resultados, foi de certa forma atenuada no actual estatuto da carreira docente, fruto de negociação com os sindicatos e depois de uma grande e longa luta dos professores portugueses.

Referências Bibliográficas

Afonso, A., (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado- nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, *75*, 15-32.

Fonseca, A., Marinelli, C., (2007). O estado neoliberal e as políticas de avaliação: relações entre a escola e o mercado. *Educação e Fronteiras*, *1*, 49-57.

Souza, S., Oliveira, R., (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, *24* (84), 873-895.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º1/1998 de 2 de Janeiro. (Estatuto da Carreira docente)

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. (Estatuto da Carreira docente)

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho. (Estatuto da Carreira docente)

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro. (Padrões do desempenho docente)

[325]

PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PROTÓTIPO MULTIMÉDIA – " MESTRE MOODLE"

Amélia Santos, Filipe Carlos, Hermínio Albino e Alcina Figueiroa
Mestrandos e Orientadora do Curso de Mestrado em TIC Instituto Piaget (Campus Académico de Vila Nova de Gaia)

[Resumo]O protótipo multimédia Mestre Moodle foi desenvolvido com base nos constrangimentos manifestados pelos docentes do Instituto Piaget durante sessões de formação sobre a utilização da plataforma Moodle para criação de cursos online. Neste artigo, descrevemos o seu processo de criação dando ênfase à avalia ção da sua usabilidade com potenciais utilizadores assim como a avaliação heurística efectuada. São apre sentados os resultados dos testes que, de uma forma geral, avaliam positivamente a aplicação multimédia Mestre Moodle.

[Palavras-Chave] Protótipo; multimédia; usabilidade; heurística; Moodle

1. Introdução

Numa era em que a sociedade se envolve cada vez mais nas novas tecnologias, a educação não se pode desligar desta tendência. Assim, o recurso dos docentes ao uso das TIC nas suas atividades lectivas, tem sido objeto de estudo, no sentido de tentarem entrar numa nova realidade e sentirem-se mais confortáveis num ambiente onde os alunos estão totalmente integrados.

Enquadrado neste contexto, é redigido este artigo científico, onde se define todo o pro cesso de criação de um protótipo multimédia, que responda aos constrangimentos e dificuldades de utilização da plataforma *Moodle*, por parte dos professores do Instituto Piaget (IP). Tais dificuldades foram detetadas na análise de conteúdo das entrevistas realizadas no âmbito dum trabalho de investigação, levado a cabo para avaliar o impacto da implementação do projeto de Educação Online.

Sendo, em primeiro lugar, definido e caracterizado o público-alvo, ao qual se destina a aplicação multimédia, será descrito o processo de construção da mesma denominada "*Mestre Moodle*". Apresentando-se na forma de um *e-book* interativo, o mesmo pretende auxiliar os docentes na utilização da plataforma *Moodle*, perspectivando-se a promoção e aplicação do ensino *online* na instituição.

Num trabalho de equipa que envolveu 6 investigadores, realizaram-se várias sessões de *brainstorming*, criaram – se questionários (que confirmaram a necessidade de uma aplicação multimédia interativa), encontrou-se um modelo, e planificou-se um plano de ação com o primeiro esboço do protótipo. Realizaram-se testes piloto, de usabilidade junto de potenciais utilizadores e avaliações heurísticas. Foram corrigidos erros de conceção e programação; introduziram-se sugestões de melhoria; procedeu-se de novo a testes culminando ao presente protótipo multimédia que, pela leitura de dados recolhidos, responde a grande parte das solicitações e pretensões do público-alvo.

É realçada a importância da aplicação dos testes de usabilidade, piloto e heurísticos, decisivos para o desenvolvimento e melhoria da aplicação multimédia. A concluir, são apresentados os resultados dos testes e a sua análise, onde os avaliadores, apontando defeitos de conceção, aspectos positivos e ainda algumas melhorias, atribuem ao protótipo a classificação de "BOM".

Constata-se que o protótipo responde com eficácia à maior parte das solicitações do público-alvo e, não sendo um produto acabado, possui um elevado potencial de desenvolvimento.

2. A génese do protótipo multimédia

O IP disponibilizou aos seus docentes formação sobre educação *online* facultando-lhes sessões de utilização da Plataforma *Moodle*, inserida no «Projecto de Educação *Online*». Decorrida a formação, os responsáveis do projeto entenderam ser premente avaliar o seu impacto nos docentes.

Acedendo ao desafio formulado pelo

Professor Lencastre, coordenador do Mestrado em TIC e docente da unidade curricular Introdução ao Design, para integrar uma equipa de investi gadores – IPDES, procedeu-se à recolha de informação no sentido de desocultar e clarificar os constrangimentos sentidos pelos docentes do IP aquando da formação.

O instrumento de recolha de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, que depois de transcritas, se elaborou a sua categorização e posteriormente, foram objeto de análise de con teúdo pela equipa de investigadores. Verificou-se que entre os entrevistados sobressaía a necessidade de mais formação assim como de um sistema de apoio permanente ao longo da sua prática docente, no que concerne à criação e gestão de disciplinas *online.*

Os constrangimentos manifestados pelos docentes ao longo da formação do Curso *online* estiveram na base da criação do protótipo multimédia cujo processo de criação e desenvolvimento serão objeto do presente artigo.

A construção de uma aplicação multimédia implica o conhecimento do público a que se destina. Algumas questões tiveram de ser respondidas para definir com clareza uma linha de orientação para a evolução do projeto. O desenvolvimento de um projeto multimédia, segundo Ri beiro (2007, p.246) «envolve várias capacidades, tais como o pensamento organizado, a capacidade de processar grandes quantidades de informação, a capacidade de resolver problemas e a capacidade de composição da informação».

Caracterizado o público-alvo (Quadro 1), a equipa de investigadores definiu o objetivo do protótipo. Em termos globais, a missão e os objetivos do projeto determinam o tipo de estratégia e estrutura que ele adotará assim como os processos e as pessoas intervenientes. Os objetivos devem ser explícitos quanto à sua natureza, alterações, calendarização e resultados. Necessitam ainda de ser descritos em termos de desempenhos observáveis e utilizando um modelo lógico de evolução. Citando Figueiredo (2007,p. 22) «o objetivo é caracterizado de acordo com a dimen são do projeto», podendo ser formal ou informal. O objetivo deste produto multimédia é auxiliar os docentes da instituição do IP que revelam maiores dificuldades na utilização do *Moodle*.

3 A construção do protótipo multimédia

No decorrer da construção de uma aplicação multimédia, que Ribeiro (2007, p.3) define como um «programa que controla a apresentação de informação ao utilizador, recorrendo a ser viços multimédia», deparámo-nos com conceitos associados a novas formas de comunicar e que a sociedade atual utiliza para transmitir de forma criativa as mensagens.

A ideia de construir um tutorial atrativo sob a forma de um *software* multimédia, seduziu os investigadores que, logo no início, recorreram a pesquisas para averiguar a existência de eventuais tutoriais idênticos e, com olhar crítico, verificaram a utilidade, a eficácia e a atratividade de alguns deles. Concluiu-se que muitos eram construídos tendo por base, textos descritivos e outros com ilustrações. Encontraram-se ainda alguns vídeos e tutoriais isolados, exemplificando diferentes passos de criação de unidades curriculares na plataforma *Moodle*, assim como a descrição das diferentes funcionalidades do referido ambiente virtual de aprendizagem.

Aproveitando as novas tendências de divulgar a informação através do mundo digital, de cidiu-se desenvolver um *e-book,* que suportasse texto, imagens associadas a sons e vídeos, nos quais se evidenciassem aspetos positivos ao efetuarem a combinação de «vários tipos de *media* e de criar novos percursos» de navegação, como adianta Ribeiro (id. p.53).

Durante as pesquisas, verificou-se ainda que os *e-books* correspondiam a tendências praticadas em diferentes áreas empresariais/comerciais (panfletos e

Quadro 1. Identificação do Público-Alvo

1. Público-alvo	• Docentes do Ensino Superior integrados no processo de Educação Online em curso no Instituto Piaget, que procuram informação complementar de uma forma autónoma.
2. Competências a adquirir	• Utilizar ferramentas de criação, gestão e administração da unidade curricular e/ou curso na plataforma *Moodle*.
3. Aptidões do público-alvo	• Conhecimento básico de informática na óptica do utilizador.
4. Recursos disponíveis	• Computador e outros dispositivos • Internet; • *Software* adequado; • Plataforma *Moodle*
5. Tarefas/atividades a desenvolver	• Leitura de textos e/ou audição de locuções • Visionamento de vídeo/aulas; • Consulta de glossário; • Utilizar a plataforma *Moodle* de acordo com tutoriais.
6. Conteúdos programáticos **(Introdução à Plataforma *Moodle*)**	• Filosofia do *Moodle*; • Criação de Cursos/unidade curricular; • Inserção de recursos/atividades.

catálogos digitais), na literatura (livros digitais), na educação com manuais escolares, álbuns de fotografias entre outros, proporcionando uma interface atrativa e uma interatividade agradável.

A equipa procurava um conceito que preenchesse uma necessidade, tal como refere Ri beiro (2007, p. 248), «se não existir um mercado receptivo, o projeto é praticamente inconsequente». Novas pesquisas efectuadas, no sentido de descobrir se existia algum *software* multimédia com as características de um *e-book* de auto-ajuda idealizada pela equipa, consolidaram a ideia de prosseguir com a construção do protótipo, sob o formato de um livro digital interativo e multimédia.

A possibilidade do *e-book* poder incluir elementos multimédia tais como a associação de textos com imagens e áudio (para locução de textos), vídeos (para visionamento de vídeoaulas) e ainda o facto de se poder incluir botões e hiperligações de acesso rápido à informação pretendi da, foi fundamental na escolha efetuada.

Utilizou-se um código aberto de programação em *Flash* designado *PageFlip* disponibilizado na Internet. Após análise e estudo do mesmo (em *actionscript*) e verificadas as suas potencialidades que correspondiam às expectativas, (inclusão de elementos multimédia) constatou-se a possibilidade de ser utilizado na plataforma *Moodle* assim como em t*ablets*, s*martphones* e outros dispositivos portáteis.

Verificadas a suas potencialidades, quanto à integração de elementos multimédia, a faci lidade de manuseamento assim como a sua atratividade, propôs-se a aplicação multimédia a po tenciais utilizadores, auscultando a sua opinião utilizando como instrumento de recolha de in formações o inquérito, relativamente à ideia de se poder recorrer a um tutorial sob a forma de livro digital, contendo elementos multimédia variados. Os resultados indicaram que a proposta foi bem acolhida.

Iniciou-se um estudo mais aprofundado do código actionscript assim como a realização de várias experiências de colocação de áudios e vídeos, elementos multimédia cruciais para a utilidade pedagógica do livro digital. Foi verificada a possibilidade de introdução de locução e vídeos assim como de outras funcionalidades, (por exemplo botões e hiperligações). Foi ainda tido em conta o problema da lentidão de desempenho do software originada pela sobrecarga de ficheiros de áudio e vídeos. Tendo os resultados dos testes sido positivos, decidiu-se avançar com a criação do protótipo.

Foram elaborados esquemas de navegação, conteúdos e composições assim como uma calendarização de tarefas, elementos que constituíram o guião da aplicação multimédia interativa. Elaborou-se um *Storyboard* que orientou a construção do protótipo.

Criou-se uma versão elementar do protótipo multimédia, para ser submetida a um primeiro teste piloto. A estratégia consistiu em verificar se as ideias do plano tinham impacto positivo e transmitiam mensagens adequadas assim como se se detetavam, logo de início, eventuais erros que, sendo identificados tardiamente, poderiam adiar a conclusão do projeto.

Mediante a apresentação de um leque de propostas a potenciais utilizadores, pediu-se lhes a opinião sobre a escolha de botões de navegação/ cores / funcionalidades e simbologia. De registar ainda a dificuldade sentida na escolha de uma simbologia o mais convencional possível, na criação dos botões, assim como a sua colocação e destaque.

Em paralelo com o desenvolvimento da aplicação multimédia, foram sendo produzidas os vídeoaulas que sustentam a aprendizagem sobre a utilização da plataforma *Moodle*. O protótipo baseia grande parte da exposição dos seus conteúdos, numa mistura de elementos visuais e auditivos que envolve quem os utiliza, de forma agradável, despertando os seus sentidos para a aprendizagem, facto sustentado por Ferrés (1992, p.26). Cada vídeo expõe de forma sistematiza da conteúdos programáticos, elaborados com uma certa exaustão, opinião sustentada por Aparici e Matilla, (1987). É comparado a uma aula tradicional na qual o professor é substituído pelo pro grama de vídeo. Segundo o mesmo autor, trata-se de uma forma de expressão audiovisual que implica os sentidos da visão e da audição em simultâneo e, em segundo lugar, porque se apresenta como um estímulo para a expressão, a discussão, a investigação e o trabalho.

Seguindo linhas de orientação de Jackob Nielsen (no site do autor, Jakob Nielsen's *Web site http://www.useit.com/*) procurou-se ao longo do desenvolvimento do projeto, reformular a interface com base em testes com utilizadores, sempre com o objetivo de melhorar a usabilidade da aplicação multimédia interativa. Este processo de levantamento de opiniões e aplicação de testes de usabilidade junto de potenciais utilizadores e técnicos, foi uma constante ao longo da elaboração do protótipo permitindo consolidar decisões nas escolhas a efetuar. Salienta-se ainda que o desenvolvimento iterativo de interfaces envolveu constantes aperfeiçoamentos com base em testes de utilizadores e outros métodos de avaliação.

4. Descrição do Protótipo

O protótipo apresenta-se no formato de um *e-book* com 14 páginas incluindo ainda capa e contra capa. Definiu-se o esquema de navegação seguinte:

Decorrido o *preloader*, acedemos ao *e-book* através da introdução do *login* e *password* no espaço reservado para o efeito. Surge uma animação, baseada na palavra *Moodle*. Por detrás do *link* "entrar" existe uma animação de um livro a folhear, dando a entender ao utilizador, de que está a aceder a um livro digital, com a possibilidade de o manusear como se de um livro real se tratasse.

Clicando em "entrar", abre uma interface dividida em duas partes, à esquerda, aparece uma indicação sobre o projeto, e à direita, a capa do *e-book*. Nesta, encontra-se o logótipo do *e book*. Ao centro da página, aparece um vídeo de entrada, e no canto inferior direito, um *gif* animado "o folhear do livro" (com a indicação de clicar para o abrir) e na base da capa, os botões de navegação: acesso à capa, índice, manual de utilização, glossário e a opção de sair da aplicação.

Abrindo o livro digital, o utilizador encontra um índice interativo que lhe permita ir diretamente para a página pretendida. Existe ainda a possibilidade de aceder a uma listagem de vídeos, uma introdução e as opções de ouvir locuções em voz masculina e feminina.

Clicando nos cantos das páginas, o documento pode ser explorado acedendo às páginas através do índice onde cada hiperligação corresponde a um conteúdo.

Cada página contém textos, locuções e vídeoaulas, acedidos por botões cuja simbologia foi criada pela equipa.

O visionamento das vídeoaulas é fácil, bastando para tal, clicar no botão ilustrado com o símbolo de uma câmara de filmar, abrindo uma janela com as opções de filmes. Estão disponíveis comandos específicos para controlo do visionamento.

O manual de utilização do *e-book* é acedido através de botões que conduzem o utilizador à página 14, onde se esclarecem as funcionalidades do protótipo.

O documento multimédia faculta ainda um glossário (sob a forma de um *post-it* com *scrollbar* barra de deslizamento) que facilita a aprendizagem e esclarece certos conceitos.

Finalmente, na contracapa, é disponibilizado um inquérito de satisfação que poderá ser preenchido pelos utilizadores do *e-book*.

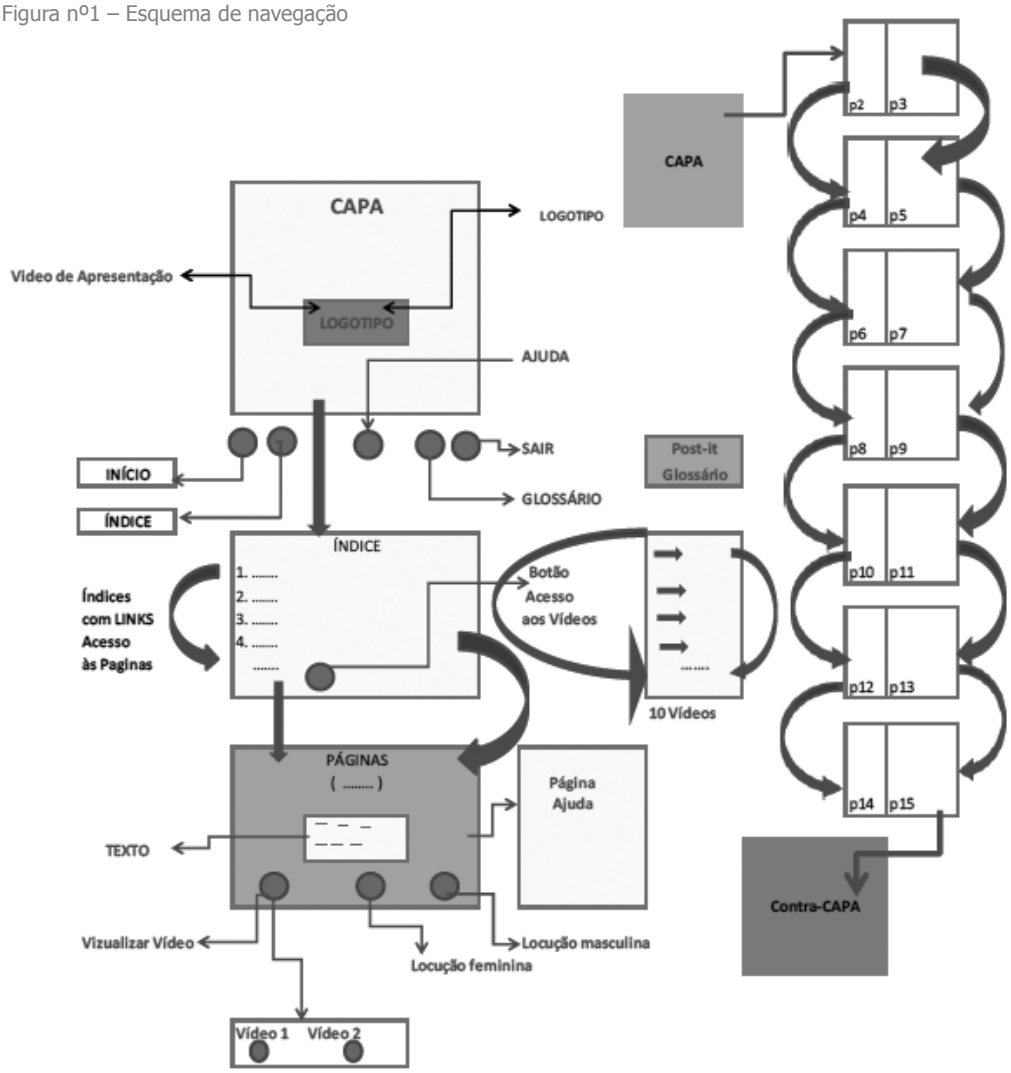
5. Usabilidade – deteção da necessidade

A usabilidade é um conceito que tem vindo a impor-se nas áreas da qualidade e utilização de uma interface, avaliação que está relacionada com a maior ou menor deteção de erros na sua conceção. Jakob Nielsen (2004), considerado o guru da usabilidade, encara esta como uma qualidade que quantifica a facilidade com que o utilizador observa e usa a interface. O mesmo autor define que a usabilidade é constituída por componentes múltiplos e é tradicionalmente associada aos seguintes atributos: ser fácil de aprender, ser eficiente na utilização, ser fácil de ser recorda do, ter poucos erros e ser subjetivamente agradável. Somos assim levados a pensar que o utiliza dor mostra o seu grau de satisfação se houver agrado no modo como navega e interage com a interface e consequentemente com os conteúdos que a mesma integra, deixando sempre ao utilizador a «vontade de voltar» como refere Carvalho (2002).

Dentro da mesma linha de pensamento, Figueiredo (2007, p.185) reconhece a importância da usabilidade quando se abordam «questões que envolvem a facilidade de uso e a qualidade da interação com o utilizador», devem ter-se em conta estas características fundamentais que não devem ser descuradas na produção das aplicações multimédia.

Os processos de avaliação de usabilidade têm vindo a sofrer modificações no sentido de se melhorar a forma como esta é encarada e que a Norma ISO 924111, apresenta na sua parte 11 (acessível desde 1998) uma definição para usabilidade como sendo: *"the extent to which a product can be used by specfied user to achieve a specified goals whith effectiveness, efficiency and satisfaction in a specified contexto of use"*. Esta define os princípios e técnicas

Figura nº1 – Esquema de navegação



que orientam os utilizadores a alcançar eficiência, aprendizagem, flexibilidade e satisfação. É considerado de extrema importância a aplicação de testes de usabilidade a *softwares* e aplicações multimédia.

Neste contexto, desde a génese do protótipo, elaboraram-se testes de usabilidade com vis ta a tornar o protótipo adaptado às necessidades do público-alvo. O inquérito sobre a usabilidade, destinou-se a recolher a opinião de utilizadores do *e-book*. Aos participantes, foram solicitadas respostas com três níveis de opção – "concordo", "indeciso" e não "concordo", classificação que resulta da adaptação do questionário SUMI (*Software Usability Measurement Inventory*) e que Carvalho (2002;p. 3) refere ser «constituído por cinco fatores: gosto, eficiência, aprendizagem, ajuda e controlo».

A concluir, é colocada uma questão de apreciação geral ao documento multimédia, utilizando as opções – "excelente", "bom"," razoável" e "fraco".

Os utilizadores foram convidados a aceder ao *e-book*, solicitando-lhes que o folheassem, utilizando o rato, e explorassem as informações apresentadas, recorrendo às suas diversas funcionalidades. O tempo proposto para a utilização do *e-book* foi de 30 minutos.

Os primeiros testes de usabilidade permitiram sondar sobre os diferentes elementos constituintes do documento multimédia, entre eles, funcionalidades essenciais, formato e simbologia dos botões de navegação, aspetos gráficos, cores, base da interface, *letering*, dimensão das páginas e vídeos.

Uma primeira versão simples já com funcionalidades de navegação e alguns conteúdos multimédia, foi sujeita a teste piloto por um técnico da área. Analisados os resultados desse teste, procedeu-se às alterações sugeridas que afectavam o bom desempenho do protótipo. Esta fase permitiu detetar e corrigir erros, que segundo Ribeiro (2007) podem impedir o funcionamento correto do documento multimédia assim como erros de conteúdo que afetam os objetivos do *e book* na sua função de informar e formar.

6. Testes Heurísticos

A inclusão das alterações sugeridas assim como a própria evolução implicam constantes submissões a testes de usabilidade. O *e-book* tendo atingido um estádio de desenvolvimento, foi submetido a avaliações heurísticas por especialistas pertencentes à área em estudo. Num artigo, Nielsen (1994) tece a seguinte observação sobre a avaliação heurística que define como um «mé todo para encontrar os problemas de usabilidade em um *design* de interface de usuário para que eles possam ser atendidos como parte de um processo de *design* interativo».

Com essa finalidade, foram apresentados testes a especialistas, num total de 7, das seguintes áreas: Engenharia Informática, *Design*, *Marketing*, *Flash Developer,* Engenharia de Telecomunicações, Técnicos de Informática e Gestores de Redes.

Analisados estes testes, procedeu-se novamente à reformulação do protótipo, levando em conta os erros detetados e as sugestões indicadas.

7. Apresentação dos Resultados

Submetido o protótipo a uma avaliação heurística, (com interface definida, funcionalidades essenciais e alguns conteúdos inseridos), apuraram-se os seguintes resultados:

Da leitura e interpretação dos resultados obtidos, concluiu-se que os parâmetros que registaram uma apreciação mais favorável, foram os conteúdos multimédia inseridos na aplicação: vídeos, a informação/conteúdos, linguagem utilizada e botões. Com avaliação menos favorável, embora positiva, foram apontadas as cores, a originalidade e a visualização que constituem a interface, com a indicação que esta deveria ser melhorada.

As avaliações heurísticas efetuadas possibilitaram uma apreciação global e descritiva das perceções, registando-se os seguintes aspetos mais vezes referenciados após análise de conteúdos:

a) Aspetos positivos:

O e-book é claro, intuitivo e eficaz na apresentação dos conteúdos. Cumprindo as funções pedagógicas para as quais foi projetado. Destacam-se os vídeos, como uma mais-valia, para a aprendizagem.

b) Aspetos negativos

A quantidade de conteúdos abordados foi considerada fraca; dois técnicos comentaram que a interface era pouco

Tabela nº 1 – Resultados da Avaliação Heurística

Parâmetro a avaliar	NA	1	2	3	4	Média
Visualização do e-book		2	9	11	6	2,8
Cores		1	12	13	2	2,6
Botões		1	5	14	9	3,2
Navegabilidade			4	17	7	3,1
Intuitividade			6	16	6	3,0
Texto			9	10	10	3,1
Locução		2	2	14	10	3,1
Vídeos			2	9	17	3,5
Informação/Conteúdos			1	11	16	3,5
Linguagem utilizada			4	13	11	3,3
Organização do e-book			5	14	9	3,1
Originalidade do e-book		4	7	10	7	2,7
Utilidade			8	13	7	3,0
	0	10	74	165	117	3,1

desenvolvida, as cores inadequadas assim como a existência de funcionalidades não perceptíveis, tais como os botões de vídeo e das locuções.

c) Sugestões de melhoria

As sugestões de melhoria que conduziram às alterações na sequência dos testes heurísticos foram:

- A resolução do problema de programação das funcionalidades de botões e hiperligações que foram detetados no verso das páginas);
- Melhoria da interface gráfica assim como o seu design;
- Redução das locuções (botões em excesso que tornam pesado o layout);
- Aplicação de um visual mais atual;
- Melhoria da definição do som de fundo das vídeoaulas reduzindo o volume;
- Desadequação da existência de um login com password;
- Colocação de botões de vídeo em posições de destaque;
- Aplicação de zoom nas imagens;
- Introdução de separadores/apontadores em cada página permitindo uma navegação ain da mais rápida e agradável;
- Mobilidade dos vídeos e do glossário (este podendo ser apresentado sob o aspeto de um post-it), arrastando-os com o rato;
- Correção de erros ortográficos.

7.1 Avaliação descritiva/compreensão

Relativamente aos testes de usabilidade, numa primeira análise dos dados recolhidos e compilados numa grelha de registo de observações, constatou-se que a navegação no e-book e os recursos multimédia inseridos foram bem aceites. Os mesmos referem que recomendariam o protótipo, considerado de manuseamento fácil, onde as vídeoaulas constituem uma mais-valia para a aprendizagem. O sistema não foi considerado lento no seu desempenho.

A maioria concluiu que era agradável aprender com o e-book. O sistema de ajuda/instruções para a utilização da aplicação multimédia foi classificado como sendo bastante satisfatório pela facilidade de aceder à mesma, com clareza de linguagem e pela sua disponibilidade constante, ao longo da exploração do documento.

A acessibilidade ao índice (sempre presente) deu resposta a uma necessidade de recorrer de forma rápida aos diferentes conteúdos que o e-book oferece.

A linguagem utilizada nas instruções e nos vídeos foi considerada bastante satisfatória.

Da análise dos testes, depreende-se que a aplicação multimédia se enquadra na forma de consulta de informação a que os utilizadores estão habituados, apresentando-se bem estruturada, para além de motivar o utilizador.

Refere-se ainda o facto de 2 utilizadores considerarem que o e-book não é sedutor no seu aspecto gráfico (como foi observado por peritos durante a avaliação heurística) para além de o avaliarem como monótono. A principal razão apontada foi a falta de cores atrativas, falta de bri lho e luminosidade.

Relativamente à qualidade global que o e-book apresenta, tendo em conta os parâmetros analisados, (navegação, utilização, conteúdos, aspeto, valor pedagógico e outros), foram atribuídas as seguintes classificações: 7 níveis " Bom" e um "Excelente".

Reformulada com as alterações indicadas na avaliação heurística e com base nos testes de usabilidade, a aplicação multimédia interativa voltou a ser sujeita a novas avaliações. Verificou-se que a performance na utilização do e-book melhorou significativamente com a introdução das novas funcionalidades e o aperfeiçoamento de outras.

Após a introdução das alterações, aplicaram-se novamente testes de usabilidade e avaliações heurísticas para verificar se as últimas sugestões interferiam com as funcionalidades do e-book.

Dois dos testes de usabilidade aplicados, foram gravados como experiência com o software Camtasia Studio 7, captura automática numa metodologia semelhante ao Eye-Tracking permitindo assim verificar que, nesta fase de desenvolvimento do protótipo, a navegação e a exploração do e-book é efectuada

Quadro 2 : Observações / sugestões e comentários na sequência dos testes de usabilidade e das avaliações heurísticas:

Interface Navegação Botões Funcionalidades	Afastar mais os botões dos cantos das páginas para não interferir com o virar de páginas ação que anula a função do botão quando se está a executar as lo cuções; Assinalar nos cantos da última página o acesso à contracapa (não pareceu evidente em dois testes, como virar a página); Pôr à vista do utilizador a "ajuda" logo no início (instruções sobre o funcionamento do livro); Simplificar o encerramento da janela dos vídeos; Realçar botões de fechar vídeos (com outra cor ou intermitente).
Sugestões Comentários	No glossário sugeriu-se que o "mover " deveria ser no pionés; Foi considerada pouco relevante a opção da locução no masculino ou no feminino Formato original e fácil de utilizar Aplicação que pode ser usada como método fácil, rápido e lúdico ; Permite a quem já possui conhecimentos ter acesso a conteúdos complementares;

com maior rapidez e menos hesitações, embora permaneçam algumas situações por resolver. Nos últimos testes de usabilidade e heurísticos efectuados ainda se verificaram as seguintes lacunas e sugestões que posteriormente deverão ser tidos em conta.

O protótipo na Plataforma Moodle

É de realçar ainda que o protótipo multimédia, *Mestre Moodle*, foi disponibilizado com sucesso na Plataforma *Moodle* tendo sido feito um teste de usabilidade a distância diretamente do ambiente virtual de aprendizagem. Alguns aspetos registados na tabela anterior também foram referenciados pelo utilizador (docente do ensino superior encontrando-se a frequentar uma ação de formação em e-learning na instituição onde leciona). Tivemos oportunidade de verificar um erro que só nesse tipo de acessibilidade é que seria possível de detectar: o surgimento dos vídeos é mais lento, demorando entre 20 a 25 segundos a executar o descarregamento do ficheiro numa fase inicial de utilização do *e-book*. Situação, que obriga a equipa criar um preloader com barra de progresso e de percentagem, para cada vídeo de forma a informar o utilizador sobre o tempo a decorrer para a execução do ficheiro.

Conclusão

O projeto "*Mestre Moodle"* foi um desafio aceite pela equipa de investigadores que o desenvolveu, contribuindo para reforçar a ideia que os conteúdos multimédia são uma excelente ferramenta de aprendizagem, promovendo a adesão ao ensino *online* e a utilização das novas tecnologias, indo ao encontro dos modelos preconizados por Bolonha.

A ideia principal foi criar um produto multimédia com o objetivo de auxiliar os docentes do ensino superior na utilização da plataforma *Moodle*. Este trabalho contribui para reforçar a ideia que os conteúdos multimédia são uma excelente ferramenta de aprendizagem, promovendo a adesão ao ensino *online* e a utilização das novas tecnologias, indo ao encontro dos modelos preconizados por Bolonha.

Destaca-se a importância da realização de testes de usabilidade e avaliações heurísticas no processo de construção como preconizam Jackob Nielsen e outros autores. Cada falha deteta da, assim como as melhorias sugeridas antes de introduzidas, foram objeto de análise pela equipa e submetidas logo a seguir, a novos testes de usabilidade.

Quanto ao futuro deste trabalho, tendo em conta as suas potencialidades como produto multimédia com vista a cumprir os objetivos para que foi criado, pode dizer-se que apresenta perspetivas de evolução. Investiu-se nas possibilidades da aplicação em que foi construído, fi cando para mais tarde o seu desenvolvimento tecnológico mais aprofundado que permita abrir mais valências interativas que, nesta fase da conceção do protótipo, não foi possível concretizar.

Com algumas modificações e melhorias, o protótipo apresenta-se como uma importante ferramenta para o auxílio à utilização do *Moodle*, tornando o seu manuseamento mais simples e cómodo. A sua evolução poderá passar pela inserção de mais vídeoaulas, mais imagens, melhor grafismo, cores mais atrativas, animações, testes de verificação de aprendizagem e de treino, aspetos referenciados no decorrer dos testes de usabilidade e das avaliações heurísticas.

Pelos resultados obtidos, pensamos que o protótipo possa tornar-se numa aplicação multimédia interativa constituindo uma mais-valia no apoio à formação sobre a utilização da plataforma *Moodle*.

Referências Bibliográficas:

AFONSO, Rui Walter Moreira Pires.(2004). Análise da integração de múltiplos formatos no *software* educativo multimédia. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 266p., Dissertação de Mestrado em Educação.

APARICI, Roberto; MATILLA, Agustina Garcia. (1987). Imagem, vídeo y educación, Fondo de Cultura Económica, Madrid,.

BERTRAND, Yves (2001). Teorias Contemporâneas da Educação, 2º. Edição, Lisboa: Instituto Piaget, 273 p.

CARVALHO, A.(2009). Avaliação da Usabilidade e da acessibilidade do site de Matemática: RPEDU. Disponível em http://www.rpedu.pintoricardo.com (consultado em Março de 20011)

CARVALHO, A.A.A. (2002). Testes de Usabilidade: exigência supérflua ou necessidade? *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciên cias da Educação, 235 – 242.

CHAVES, José Henrique & ARAÚJO, José Alberto Borges (2001). A imagem na temática do espaço e da sua representação. In Duarte da Silva, B. & Almeida, L. (org). Actas do VI Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

FERRÉS, Joan. (1988).Cómo integrar el vídeo en la escuela. Ceac, Barcelona, FERRÉS, Joan. (1992).Vídeo e Educação. 1ª Edição., Barcelona, Editorial Paidós,.

FIGUEIREDO, Bruno.(2007). Web Design – Estrutura, concepção e produção de sites web, (2ªEdição). Lisboa: FCA.

ISO9241-11.1998. Ergonomic requirements for office work with visual display terminals (VDTs): Guid ance on Usability. International Standards Organisations.

LENCASTRE, José Alberto & CHAVES, José Henrique (2003). A imagem artística como mediadora da aprendizagem. In Dias, P. & Freitas, C. (org). Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2003 5º Simpósio Internacional em Informática Educativa – 5º SIIE. Braga: Universidade do Minho.

LENCASTRE, José Alberto (2009). Educação on-line: Um estudo sobre o blended learning na formação pós-graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo web sobre a imagem. Tese de Doutoramento em Educação, área de conhecimento em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

LENCASTRE, José Alberto & CHAVES, José Henrique (2003). Ensinar pela imagem. Revista Galego Portuguesa de Psicopedagoxía e Educación. N 8 (Vol. 10) Ano 7.

MODERNO, António. (1993)A comunicação Audiovisual nas Escolas Portuguesas. Braga: Revista Portuguesa de Educação, 6 (3), 11-7.

MODERNO, António. (1992). A comunicação Audiovisual no Processo Didático. Universidade de Aveiro, Aveiro.

NIELSEN, J. (1994) How to conduct a heuristic evaluation. http://www.useit.com/papers/heuristic/

heuristic_evaluation.html (consultado em Março de 2011)

NIELSEN, J. (2003). Usability 101: Introduction to Usability. http://www.useit.com/alertbox/20030825.html (consultado na Internet em 23 de Março de 2011).

POLIT, Denise F; HUNGLER, Bernadette P. (1995) Fundamentos da pesquisa em enfermagem. 3ª Edição. São Paulo: Artes Médicas.

RIBEIRO, Nuno. (2007) Multimédia e Tecnologias Interactivas. Lisboa: FCA Editora de Informática

VAZ FREIXO, Manuel João (2002). A Televisão e a Instituição Escolar. Lisboa: Instituto Piaget.

VAZ-FREIXO, M. João, (2008). Manual de Estilo: Trabalhos Académicos, Viseu: Unidade de Investigação de Metodologias e Técnicas.

[326]

TRABALHO DE PROJECTO EM CONTEXTO CURRICULAR. UM ESTUDO COM SOLOS DA VILA DA LOUSÃ, PORTUGAL CENTRAL

Ana Rola[1], Isabel Abrantes[2] e Celeste Gomes[1]

[1] CGUC, Departamento de Ciências da Terra, Universidade de Coimbra

[2] IMAR, Departamento de Ciências da Vida, Universidade de Coimbra

[Palavras-chave] Actividades Práticas, Aprendizagem, Desenvolvimento de Competências, Trabalho de Projecto

O trabalho de projecto tem sido conside-rado como potenciador do desenvolvimento de competências importantes num contexto de formação pessoal e profissional. Neste estudo apresenta-se um projecto implementado em contexto curricular (Biologia e Geologia do 10º ano de escolaridade), onde os alunos (N=19) estudaram as relações entre o substrato geológico da região da Lousã (Coimbra), os solos e os organismos edáficos. O projecto foi dividido em 4 temas (formação e degradação dos solos; propriedades físicas e químicas; biodiversidade edáfica; contaminação dos solos da Lousã) e executado em 10 fases: 1) formulação da questão-problema e das questões secundárias de cada tema; 2) planificação do projecto, reformulada quando necessário; 3) pesquisa, selecção e organização de informação; 4) preparação e realização da aula de campo para amostragem de manta-morta e de solo; 6) trabalho laboratorial, com extracção e identificação de invertebrados edáficos e determinação das propriedades físicas e químicas dos solos; 7) realização de estudos de magnetismo ambiental nos laboratórios do Departamento de Ciências da Terra da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (DCT, FCTUC); 8) análise dos dados; 9) elaboração de resumos e de painéis para participação no VI Congresso dos Jovens Geocientistas "Conversas com o Planeta Azul", organizado pelo DCT, FCTUC, no dia 18 de Março de 2011, no Auditório da Reitoria da Universidade de Coimbra; 10) avaliação. Os alunos participaram activamente no planeamento e na execução das actividades. A oportunidade de realizar este trabalho de projecto, orientados pelos professores do ensino secundário e do ensino superior, possibilitou a vivência do papel de jovem cientista, estimulou-os para o prosseguimento de estudos superiores na área das ciências e contribuiu para o desenvolvimento de competências cognitivas, procedimentais, sociais e comunicacionai, importantes para a formação dos alunos enquanto cidadãos.

[327] AVALIAÇÃO DE PROJECTOS DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: UMA INVESTIGAÇÃO TENDO POR BASE O MODELO CIPP

Lucinda Motta[1], Maria Viana[2] e Palmira Alves[3]

[1] Departamento de Ciências da Educação e do Património da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto

[2] Agrupamento Eugénio de Andrade, Porto

[3] Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga

[Resumo] A integração da escola na comunidade constitui-se um espaço favorável à implementação do Projecto de Educação para a Saúde (EpS) que, segundo as políticas educativas, deve ser objecto de avaliação, numa perspectiva de regulação permanente. Nesta comunicação, apresentamos o processo de construção de um referencial de avaliação, sustentado no modelo CIPP, delimitado às dimensões do Contexto e Input, e a sua aplicação a 18 projectos de EpS. Os resultados mostram que os projectos constituem documentos homogéneos, assentes numa perspectiva normativa, orientados preferencialmente para o desenvolvimento profissional dos professores, para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para o crescimento contínuo da instituição.

1. Contextualização do estudo

Uma escola que se proponha promover a saúde deverá distinguir-se pela inovação, cultura de desenvolvimento individual e organizacional, bem como pela implementação efectiva dos princípios e das práticas da promoção da saúde devendo, para isso, criar mecanismos de avaliação do processo. Actualmente, uma Escola Promotora da Saúde (EpS) é definida como aquela que inclui a Educação para a Saúde no currículo e possui actividades de saúde escolar. O paradigma actual da Educação para a Saúde, surgido na sequência de um dos objectivos prioritários da política educativa do Programa do XVII Governo Constitucional, segundo o Despacho nº 19737 (Ministério da Educação, 2005), veio eleger a escola como principal agente promotor da saúde individual e comunitária: "entre as múltiplas responsabilidades da escola actual estão a educação para a saúde, para a sexualidade e para os afectos". Crescer num ambiente escolar saudável permite a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos adequados e com menores riscos para a saúde individual e comunitária. Também o Programa do XVIII Governo Constitucional assinala a escola como a grande promotora de Saúde. Assim a EpS, tão importante no desenvolvimento e crescimento dos alunos passou a figurar recentemente, de uma forma mais sistemática nos normativos do Ministério da Educação, determinando, com carácter obrigatório, que em cada escola fosse nomeado um professor Coordenador de Educação para a Saúde, de acordo com um perfil previamente definido e com a primordial função de mobilizar toda a comunidade educativa na dinamização de projectos de promoção da saúde e da qualidade de vida, como é referido no Despacho nº 2506 (Ministério da Educação, 2007):

Cada agrupamento/escola com programas/projectos de trabalho na área da educação para a saúde designará um docente dos 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico para exercer as funções de coordenador da educação para a saúde. A direcção executiva designa o professor-coordenador tendo em conta a sua formação bem como a experiência no desenvolvimento de projectos e/ou actividades no âmbito da educação para a saúde.

Sendo a escola uma organização multifactorial e multidimensional, o desenvolvimento eficaz de uma metodologia de projecto obriga a uma gestão de planeamento e a uma avaliação sistemática que adeqúe a cada instante a prática com as finalidades previamente estabelecidas e com os desafios que vão surgindo no interior de cada comunidade escolar. Por outro lado, a avaliação é uma área de enorme

complexidade técnica e científica. Avaliar também é respeitar a dignidade humana em todas as suas vertentes pelo que num cenário construtivo contribuirá para o desenvolvimento da instituição avaliada. As novas tendências avaliativas baseiam-se em dispositivos de avaliação/regulação permanente, que incluem a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação. Assim, actuar numa lógica de projecto exige novas formas de liderança sobretudo ao nível dos que exercem funções avaliativas, na organização educacional. A avaliação dos projectos é o principal vector de regulação e de mediação de todo o processo em desenvolvimento pois, se não houver avaliação, não haverá projectos.

Tendo como referente a concepção de avaliação de Stufflebeam, que a concebe como um processo mediante o qual se proporciona informação útil para a tomada de decisões, o modelo CIPP – *Context*, *Input*, *Process* e *Product* constitui-se, do nosso ponto de vista, um instrumento orientador para a avaliação formativa e sumativa de projectos, programas, pessoas, produtos, instituições e sistemas, na medida em que a aplicação do modelo CIPP permite questionar continuamente o avaliador sobre: o que é necessário fazer? Como deve ser feito? Como está a ser feito? Está a ter o sucesso pretendido?

A principal dificuldade do desenvolvimento de um sistema de indicadores de avaliação reside na natureza imprecisa da definição do objecto conceptual da recolha de informação. Os indicadores a figurarem nos instrumentos deverão permitir avaliar o desenvolvimento de competências pessoais e/ou sociais, o grau de satisfação dos destinatários, o nível de participação dos envolvidos, a qualidade da formação e a indução de mudanças no ambiente escolar. A construção de cada instrumento deve adequar-se às intenções e aos contextos e permitir criar estratégias de regulação, localmente validadas. Por último a eficácia e o sucesso de um projecto traduz-se pela concretização de melhorias ao nível da escola, da sala de aula e dos resultados cognitivos e socio-afectivos dos alunos.

2. Problemática do estudo

Decorridos quatro anos após a publicação do Despacho nº 2506 (Ministério da Educação, 2007), interessa saber até que ponto as políticas educativas, subjacentes ao referido normativo, se reflectem no desenvolvimento de projectos de EpS em contexto escolar, concretamente na melhoria da qualidade de vida dos jovens e da promoção do sucesso escolar. Para tal, é necessário fazer uma avaliação estruturada, modelizada e holística e é neste pressuposto que elegemos a problemática do nosso estudo:

Em que medida o modelo de avaliação CIPP pode contribuir para uma referencialização da avaliação dos projectos de EpS em contexto escolar, ajudar no seu processo de implementação e concluir sobre a eficácia desses mesmos projectos?

Em face desta problemática elegemos dois propósitos para o nosso estudo:

- compreender de que forma os Projectos de Educação para a Saúde estão a ser elaborados, tendo como referente a política educativa actual que tornou obrigatória, desde 2005, a abordagem desta área em todas as escolas e em todos os níveis de ensino;

- inventariar critérios e construir indicadores que contribuam para a construção de um quadro de referências de avaliação de projectos de Educação para a Saúde em contexto escolar, que potencie a obtenção de melhores resultados e melhore a eficácia dos projectos.

3. Modelo CIPP

Tendo como referente a concepção de avaliação de Stufflebeam, desde 1966, como um processo mediante o qual se proporciona informação útil para a tomada de decisões, o modelo de avaliação CIPP apresenta-se, a nosso ver, como um instrumento orientador para a avaliação formativa e sumativa de projectos. O actual modelo CIPP, desenhado quer para a avaliação interna, quer externa, quer, ainda, para a auto- avaliação, visa o progresso e o bem-estar da sociedade e corresponde a três propósitos: servir de guia para a tomada de decisões, proporcionar dados para a prestação de contas e promover a compreensão dos fenómenos envolvidos. A avaliação, segundo este modelo, é apresentada como um processo que permite identificar, obter e proporcionar informação. Para Stufflebeam, McKee & McKee (2003) o papel mais importante da avaliação não é demonstrar mas aperfeiçoar, pelo que as metas e os objectivos só são válidos se os confrontarmos com o contexto específico. Segundo o modelo original de avaliação CIPP, começa-se por eleger um núcleo de valores que serão o centro do nosso projecto. Após a delimitação desses valores fundamentais e nucleares definem-se os outros componentes do projecto. Definem-se as metas a partir da avaliação do contexto (C); procede-se à planificação com base na avaliação de entrada ou *input* (I); concretiza-se e modifica-se o plano de acção tendo sempre em conta a avaliação ao longo do processo (P); faz-se a avaliação do produto (P) tendo em conta os resultados pretendidos/obtidos.

Os componentes chave do modelo CIPP estão representados na figura 1.

Os elementos básicos do modelo CIPP encontram-se distribuídos em três círculos concêntricos. O círculo interior representa os valores centrais que fornecem a base para a avaliação. O seguinte está dividido em 4 focos associados a qualquer programa ou tarefa: metas, planificações, acções e resultados. O círculo exterior refere-se ao tipo de avaliação que se aplica a cada um dos 4 focos.

Relativamente à avaliação do produto esta componente foi desdobrada, recentemente por Stufflebeam, em 4 subcomponentes: a avaliação do impacto (I), a avaliação da eficácia (*effectiveness*) (E), a avaliação da sustentabilidade (S) e a avaliação da transportabilidade (T), esta última representando uma premissa importante para uma possível aplicação a outros contextos, passando assim o actual modelo CIPP a avaliar 7 fases.

Neste trabalho de investigação, recorremos a este modelo para avaliação dos projectos de EpS, que como é defendido por Ventosa (2002, p. 97): "O modelo de Stufflebeam e Shinkfield (1987) está mais em sintonia com o nosso campo de trabalho…, dentro de um enfoque qualitativo dirigido à avaliação de programas socioeducativos".

De acordo com a natureza formativa do modelo CIPP o avaliador, numa perspectiva colaborativa, deverá desempenhar um papel mediador, com vista a desenvolver as acções mais adequadas rumo às metas estabelecidas, tendo sempre como marcos essenciais o Contexto e o *Input*. É a avaliação formativa que permite introduzir, em devido tempo, os reajustes necessários e tomar as decisões mais apropriadas com vista à concretização com sucesso do projecto de EpS.

É no decurso da avaliação que a escola, assumindo uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa deverá gerir as áreas sinalizadas, desenvolvendo planos de acção em torno dos problemas previamente identificados. Por outro lado a elaboração de relatórios de avaliação intermédia, denominados por Capucha (2008) "avaliação *on going*, ou durante o desenvolvimento do projecto", resultantes de uma reflexão professional colaborativa, ajudam a detectar os pontos fortes que devem ser reforçados e os aspectos fracos que necessitam de reajustes. É nesta linha de actuação que o modelo CIPP se afigura como um dos mais completos capaz de delinear as estratégias adequadas e potenciar as mudanças desejadas.

Pelo exposto consideramos a adopção do modelo de avaliação CIPP como uma ferramenta adequada para avaliação de projectos de EpS, fundamentando-se no pressuposto de que este modelo, embora surgido na década de 70, nunca deixou de ser aperfeiçoado pelo próprio autor que ainda recentemente apresentou uma versão melhorada. Por outro lado, o modelo CIPP disponibiliza conjuntos completos de *checklist* que facilitam o trabalho do avaliador no *design* dos instrumentos de avaliação, quer numa perspectiva proactiva quer retroactiva. Outro aspecto muito pertinente da avaliação prende-se com a constatação do facto que os objectivos definidos para o desenvolvimento de competências no âmbito da EpS não se atingem num período, nem num ano lectivo, mas integram uma aprendizagem ao longo da vida, o que constitui um dos principais vectores do modelo CIPP, desenhado particularmente para projectos de longo curso.

Nesta linha de abordagem parece-nos oportuno clarificar o significado do conceito de indicadores de avaliação, já que este é um dos propósitos do nosso trabalho. Tem-se verificado que os indicadores ou sistemas de indicadores em educação que utilizavam apenas dados relativos ao *Input* e aos Resultados têm sido progressivamente substituídos por formas mais complexas que incluem dados relativos ao Contexto e ao Processo, como acontece com os sistemas de indicadores da OCDE. Segundo Scheerens (2004)

> *...o modelo contexto→input→processo →output que foi igualmente utilizado para classificar as categorias de factores examinados nas investigações sobre a eficácia da educação, é o esquema analítico mais adaptado para sistematizar a reflexão sobre os indicadores da educação (p.93).*

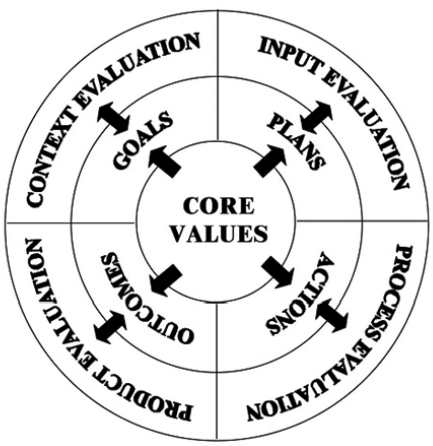
Ora os indicadores da educação podem ser utilizados em três contextos avaliativos: ao nível da pilotagem, ao nível do controlo de programas ou de projectos e ao nível da auto-avaliação. Os indicadores em educação tornaram-se instrumentos incontornáveis para a avaliação de qualquer projecto curricular. Por outro lado num contexto de mundialização das actividades humanas, os indicadores de avaliação contribuem cada vez mais para a regulação dos sistemas educativos tanto ao nível local e regional como ao nível nacional e internacional, o que é reflexo, no caso da EpS de políticas de saúde mundiais bem espelhadas nos indicadores de avaliação elaborados pela UNESCO e pela OMS. Cabe às escolas experimentarem processos de referencialização que as capacitem a determinar os critérios e os indicadores mais relevantes a implementar para avaliação dos seus próprios projectos, como é defendido por Figari (1999) um

> *... sistema de referências em relação ao qual vão ser escolhidos os critérios e, consequentemente, os indicadores desta avaliação, procurando que este processo não se realize em função de um referencial normativo preexistente e fechado, mas antes em função de uma referencialização a construir (p.152).*

Os projectos de EpS, fruto de uma política educativa actual, dependem em larga medida da cientificidade dos seus indicadores ao nível dos seguintes critérios:

- pertinência, no que respeita às razões que justificam o projecto, quer dizer, que o tornam prioritário em relação a qualquer outro;
- da coerência interna entre os objectivos, as finalidades, os focos de intervenção do projecto e o diagnóstico feito;
- da eficiência, uma vez que só vale a pena planear as mudanças que forem possíveis, mesmo que difíceis.

Figura 1 - Componentes chave do modelo CIPP (Stufflebeam, McKee, & McKee, 2003)



Para que estes critérios possam ser convenientemente imputados ao projecto, é necessário planear, desde o início, a avaliação. Como refere Capucha (2008) "Em primeiro lugar, há que saber exactamente para que se pretende avaliar o projecto, quais são os objectivos da avaliação".

Normalmente é possível distinguir dois grandes objectivos: (i) a prestação de contas às entidades que financiam as intervenções e/ou que tutelam as entidades promotoras; (ii) a construção de mecanismos de auto-correcção do projecto a partir daquilo que os agentes envolvidos aprendem sobre o que está a acontecer. Estes dois objectivos não são mutuamente exclusivos, sendo o mais comum que o processo de reflexão/ aprendizagem aproveite os elementos recolhidos e tratados para efeitos de prestação de contas. Por outro lado é fundamental repensar a qualidade da avaliação. Será inútil proceder a uma avaliação se ela não tiver qualidade**,** isto é, se além de mostrar e provar**,** não servir igualmente para melhorar. Para isso, os padrões de qualidade da avaliação, definidos pelo modelo CIPP, são os que, na nossa opinião, melhor se adequam à avaliação dos projectos de EpS numa perspectiva de controlo e melhoria constante " …the most important purpose of evaluation is not to prove, but to improve" (Stufflebeam, McKee, & McKee, 2003, p. 283) Assim, esta avaliação assume uma função reguladora, pois visa o desenvolvimento profissional dos docentes, a melhoria das aprendizagens dos alunos e o crescimento contínuo da instituição.

4. Opções metodológicas

Para a avaliação dos 18 Projectos de EpS, construídos e em funcionamento nas escolas, tivemos como principal premissa a sua função reguladora relativamente aos objectivos formulados e às estratégias delineadas e tivemos em conta os contextos e características do meio e dos intervenientes. Aplicámos o modelo CIPP no design dos instrumentos de avaliação, numa perspectiva retroactiva e através da análise de conteúdo, categorizámos os elementos.

Tendo escolhido o modelo CIPP para avaliação dos projectos de EpS, a sua aplicação integral revelou-se demasiado complexa, pelo que delimitámos o estudo empírico à avaliação da dimensão do Contexto e do *Input*.

Procedemos à prévia categorização dos dados, construímos grelhas de análise que incluíram as dimensões, categorias e unidades de registo, relativas à componente do Contexto e do *Input* e, por fim analisámos o conteúdo dos documentos-fonte, os 18 projectos de EpS.

Relativamente à categorização tivemos como referente os objectivos de avaliação do Contexto que, de acordo com o modelo CIPP são:

- Delimitar, fundamentar e justificar o contexto
- Identificar a população-alvo
- Caracterizar a população-alvo
- Detectar e assinalar problemas, necessidades, recursos e interesses
- Relacionar as necessidades detectadas com as metas estabelecidas

Para esta dimensão avaliativa seleccionámos indicadores dos tipos: económico, político, ambiental, geográfico, demográfico, sócio-económico, sócio-cultural e indicadores de saúde, de recursos humanos, de recursos materiais, de pertinência e de coerência (Tabela I).

Relativamente à categorização tivemos como referentes os objectivos de avaliação do Input que, de acordo com o modelo CIPP são:

- Calcular as potencialidades do projecto
- Calcular os limites do projecto
- Comprovar a presença dos diferentes componentes do projecto
- Valorizar a coerência e a coesão entre os diferentes componentes do projecto (objectivos, actividades, métodos, meios)

Para esta dimensão avaliativa seleccionámos indicadores dos compomentes da planificação tendo em conta o seu grau de pertinência, de coerência e de eficácia (Tabela II).

5. Resultados

De acordo com a análise de conteúdo verificou-se que no que diz respeito à avaliação do Contexto:

- os projectos justificam o contexto e fundamentam o contexto político, embora de uma forma difusa e pouco sólida e raramente remetendo para o PEE.
- em todos os projectos surge a referência a linhas orientadoras de acordo com os normativos vigentes, a nível nacional, e em alguns projectos foram encontradas referências relativas ao contexto político internacional, no domínio das políticas da saúde.
- em todos os projectos a categoria "Caracterização da população--alvo" tem poucas ocorrências de registo e as que foram sinalizadas não são suficientemente explícitas.
- na categoria "Caracterização dos alunos" a maioria dos projectos avaliados não se baseou num diagnóstico das características essenciais do universo dos alunos a que se destinava, denotando alguma fragilidade neste aspecto.
- os projectos avaliados nem sempre detectam as necessidades prioritárias, remetendo a maioria das vezes para a abordagem das áreas prioritárias definidas pelo GTES (DGIDC, 2007).
- nenhum dos projectos relacionou as necessidades detectadas com as metas estabelecidas.

Relativamente à avaliação do *Input*, verificamos alguns aspectos a destacar:

- a avaliação está prevista em várias fases de implementação, o que dá coerência ao projecto, embora não aponte alternativas possíveis em caso de ocorrerem variações, denotando alguma fragilidade ao nível do cálculo das potencialidades dos projectos.
- a correspondência entre a hierarquização das necessidades, a prioridade dos objectivos e a sequência das actividades previstas é demasiado ténue o que enfraquece a coerência e coesão

Tabela I – Categorização dos dados qualitativos da Avaliação do Contexto

Dimensão: AVALIAÇÃO DO CONTEXTO
Categorias:
1. Contexto de implementação do projecto
• Delimita o contexto económico • Delimita o contexto geográfico (qualidade urbana, segurança, …) • Assinala as necessidades da escola em termos de recursos logísticos (Ginásio, Pavilhão, Refeitório, Bufete, Sala de Convívio para alunos, Gabinete de Saúde, Biblioteca/CRE) • Assinala necessidades da escola em termos de recursos humanos (psicóloga, assistente social, assistentes operacionais…) • Assinala necessidades da escola em termos de recursos materiais (kits de aprendizagem, produtos de higiene, …) • Justifica o contexto relevante de implementação do projecto • Fundamenta o contexto político a nível nacional (plano nacional de saúde, relatório do GTES, despacho nº 15 987/2006, despacho nº 2506/2007, Lei 60/2009) • Fundamenta o contexto político a nível internacional (carta de Otava, OMS)
2. População que integra o contexto
• Indica a constituição • Identifica a faixa etária • Identifica o sexo • Caracteriza a escolarização/ habilitações académicas (nível de escolaridade) • Caracteriza o estrato económico (rendimentos, ASE) • Caracteriza o estrato cultural (profissão)
3. População-alvo - alunos
• Caracteriza o agregado familiar • Caracteriza o percurso escolar dos alunos (mudança de escola, retenções, …) • Assinala alunos com ASE • Assinala a ocupação de tempos livres • Identifica o tempo gasto no percurso até à escola • Detecta desequilíbrios alimentares (por excesso ou por carência) • Assinala NSE/NEE (asma, diabetes, obesidade, …) • Assinala a prática regular de actividade física • Assinala distúrbios comportamentais (hiperactividade, violência, …) • Detecta o consumo de substâncias psicoactivas (tabaco, álcool e outras drogas) • Detecta a ocorrência de bullying • Detecta gravidezes não desejadas • Assinala o grau de conhecimento dos alunos relativamente às DST/IST
4. Necessidades (da população-alvo)
• Identifica problemas/barreiras a ultrapassar • Diagnostica necessidades prioritárias • Identifica oportunidades na população-alvo para ultrapassar as necessidades • Avalia se as metas estabelecidas respondem às necessidades detectadas

Tabela II – Categorização dos dados qualitativos da Avaliação do Input

Dimensão: AVALIAÇÃO DO INPUT
Categorias:
1. Potencialidades do projecto
• Baseia-se na observação de projectos de outras escolas (boas práticas) • Consulta a literatura específica • Consulta a população-alvo para definir prioridades • Prevê alternativas possíveis relativamente à ocorrência de variações • Verifica se as pretensões do projecto são proporcionais aos recursos disponíveis • Planifica as actividades cronologicamente
2. Componentes do projecto
• Indica finalidades • Indica os objectivos gerais • Indica os objectivos específicos • Identifica se os recursos humanos são adequados e suficientes • Identifica se os recursos materiais são adequados e suficientes • Identifica se os recursos logísticos são adequados e suficientes • Especifica as parcerias estabelecidas • Especifica a constituição interna do grupo de trabalho • Especifica a organização interna do grupo de trabalho • Indica o tipo de avaliação que vai ser utilizada
3. Limites do projecto
• Sinaliza eventuais constrangimentos da implementação do projecto • Adequa a metodologia escolhida aos objectivos das actividades previstas • Prevê impactos positivos do projecto (Forças e Oportunidades) • Prevê impactos negativos do projecto (Fraquezas e Ameaças)
4. Coerência e coesão entre os diferentes componentes do projecto
• Operacionaliza as finalidades através dos objectivos gerais • Operacionaliza os objectivos gerais através dos objectivos específicos • Relaciona os objectivos formulados com as necessidades detectadas • Maximiza a eficácia dos recursos disponíveis • Relaciona a análise do contexto com as actividades previstas • Relaciona a análise do contexto com as metodologias a implementar • Relaciona as actividades previstas com os destinatários imediatos

entre os diferentes componentes dos projectos.

Por último é de realçar que embora todos os projectos tenham sido elaborados em equipa, esta integrou apenas docentes, o que poderá constituir uma ameaça à sua implementação.

6. Conclusão

A principal conclusão deste trabalho reside em duas evidências:

- A construção de um referencial de avaliação, tendo por base o modelo CIPP ou outro modelo, é essencial para a elaboração de projectos curriculares.

- A natureza emergente de qualquer projecto exige a escolha ou a elaboração de critérios e indicadores de avaliação que ajudem a garantir a coerência, pertinência e eficácia desse mesmo projecto tendo sempre em conta os destinatários.

O grande desafio que deixamos com este estudo é propor às escolas a construção do seu próprio referencial de avaliação de acordo com a sua situação e população particular, uma vez que só vale a pena planear as mudanças que forem possíveis, mesmo que difíceis. Parece ser esta a via para que os projectos de EpS, específicos de cada Contexto, possam favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes, a melhoria das aprendizagens dos alunos e o crescimento da instituição.

Referencias Bibliográficas

Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.

DGIDC. (07 de Setembro de 2007). *Relatório Final do GTES.* Obtido em 06 de Dezembro de 2009, de http://sitio.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/GTES_RELATORIO_FINAL.pdf

Ministério da Educação. (15 de Junho de 2005). Despacho 19737/2005. *Diário da República* . Lisboa: Editorial do Ministério.

Ministério da Educação. (23 de Janeiro de 2007). *Despacho nº 2506/2007.* Obtido em 06 de Dezembro de 2009, de http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1185&fileName

=despacho_2506_2007.pdf

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas.* Porto. Edições ASA

Stufflebeam, D., McKee, H., & McKee, B. (10 de Março de 2003). *The CIPP model for evaluation.* Obtido em 8 de Dezembro de 2009, de http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf

Ventosa, V. J. (2002). *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales* (2ª edição ed.). Madrid: Editorial CCS.

[328]

AS UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO

Isabel Pereira Pinto e Eduardo Domingues
Universidade Lusófona do Porto

[Palavras-chave] Perturbações do Espectro do Autismo, Unidades de Ensino Estruturado, TEACCH, Autismo

Desde as últimas décadas do séc. XX que a Educação Especial em Portugal tem evoluído de forma significativa, não só reflexo de normativos nacionais e estrangeiros, mas também devido a um maior grau de consciencialização da sociedade para os problemas daqueles que nasceram diferentes, o que polarizou os diversos actores educativos na demanda de respostas apropriadas para alunos com necessidades educativas especiais, pois o umdesenvolvimento de um aluno é o resultado da sua interacção com o meio que o rodeia, onde a escola deve assumir um papel privilegiado para operar mudanças e a educação deve ser uma base sólida para o desenvolvimento individual. Assim, a escola tem de precatar respostas às necessidades educativas individuais, e dentro desta especificidade, o grupo de alunos com PEA – Perturbações do Espectro do Autismo demandam respostas da escola, o que é corroborado tanto pela filosofia inclusiva, como pelos diplomas legais que consagram o direito desses alunos receberem uma resposta educativa adequada à sua individualidade.

As PEA são o resultado de diversos estudos que tiveram o seu ponto de partida aquando da primeira vez que se usou o neologismo «Autismo» no princípio do século XX, entendido como o termo certo para descrever um tipo de esquizofrenia que foi observado em alguns pacientes. De modo a atender a esta realidade, o TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children, pode ser traduzido de forma literal como «Tratamento e Educação de crianças autistas e com problemas de comunicação», o que remete, segundo Baron-Cohen (2010), para uma terminologia repleta de provas concretas da sua eficácia, prevalência e actualidade, ao longo de quatro décadas. Baseando-se em objectivos e actividades previamente definidos, pretende desenvolver o uso espontâneo, em contexto natural, de diversas habilidades no aluno, ajudando-os a tornarem-se membros produtivos da sociedade em que serão inseridos no final da escolaridade e para tal actua junto da escola, da família e da comunidade (Rivière, 2005; Cumine, Dunlop, & Stevenson, 2010). Optámos por uma metodologia essencialmente descritiva, que tem vindo a assumir cada vez mais importância nas investigações na área da educação e por objectivar a compreensão, centrando a investigação nos factos. Dentro da particularidade da nossa investigação, optámos por um Estudo de Caso, decisão que nos parece ser a mais adequada para examinar uma realidade tão recente e tão específica como é o caso das UEEA.

[329]

NOVAS POLITICAS EDUCATIVAS: DA EDUCAÇÃO SOCIAL À EDUCAÇÃO D E ADULTOS COM O PRINCÍPIO DE INCLUSÃO SOCIAL

Sílvia Azevedo and Cláudia Teixeira
Universidade Portucalense

[RESUMO] A presente exposição será focalizada em diversos conceitos socioeducativos, nomeadamente, educação social, pedagogia sócia, educação e formação de adultos e como princípios para a inclusão. O intuito deste contributo será a promoção dos significados da educação social, enquanto praxis da Pedagogia Social, embutida no humanismo das políticas sociais, que se ligam ao combate da exclusão e fomentam a inclusão social.

[Palavras-Chave] educação, educação e pedagogia social, formação, exclusão e inclusão social

«Exclusão social, desenvolvimento, educação e cidadania escrevem-se de maneira diferente consoante a vida das pessoas e comunidades que têm por dentro.» António Cardoso Ferreira

A nossa investigação – acção insere-se no projecto EDUFOR (Educação, Formação para o Contexto de Trabalho), do Centro de Investigação em Educação do Departamento das Ciências da Educação e do Património, da Universidade Portucalense, sob a coordenação da Professora Doutora Cláudia Teixeira. Ela recai e desenvolve-se no campo da Educação e Formação de Adultos, centrando-se na identificação e compreensão dos processos de aprendizagem e na integração socioprofissional de grupos de risco ou em risco de exclusão social, que se encontram nas ofertas educativas do Programa Novas Oportunidades. Pelo facto, de sermos licenciados e profissionais de Educação Social, mestres em Ciências da Educação, com especialidade em Pedagogia Social e tendo executado funções de coordenação de um centro de educação de adultos e de cursos de formação profissional e certificação escolar do Programa Novas Oportunidades, na Associação CAIS, decidimos percepcionar, na qualidade de doutorandos em Educação, o cruzamento desses dois universos: as pessoas em risco de exclusão social, a formação – educação - educação e pedagogia social – inclusão social.

As reflexões efectuadas durante os processos de frequência de cursos profissionais e de certificação escolar, pretendem ser um guia de boas práticas educativas, que poderão potenciar o bom funcionamento das práticas formativas e educativas, assim como colaborar para a definição dos contornos do educador social, nos processos de educação e formação de adultos.

O nosso instrumento de trabalho, foram os formandos da Associação CAIS, onde adoptamos a estratégia de pesquisa descritiva e experimental.

Seguindo a ideia de António Cardoso Ferreira e de acordo com Artigo nº 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, (…) Toda a pessoa tem direito à educação e a educação deverá visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (…) Nações Unidas, 1948. Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a educação ao longo de toda a vida foi entendida como «a chave que abre as portas do século XXI» (Delors, 2003), ou seja, que permite a cada pessoa, «desde a infância até ao fim da vida, um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesma» (Carneiro, 2001).

A educação surge então como um direito, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), de cada

cidadão, de cada pessoa, mas não como um dever nem como um compromisso pessoal e social. A educação deve visar todo um conjunto de actividades, emanadas das diferentes estruturas sociais, de forma a desenvolver o capital social, humano, cultural e financeiro, inevitável e obri-gatório para que as comunidades e as suas pessoas atinjam níveis mínimos de coesão e desenvolvimento social, escolar e profissional. Desde sempre que a aprendizagem foi entendida como um dever e inicialmente como um factor inerente à sobrevivência humana, hoje é mais que isso, educar é promover novas formas de encontro com o outro e consigo mesmo, tendo como referência Adérito Barbosa (1996), seria uma restrição se limitássemos a educação só à instrução, à aprendizagem e à escola.

É imprescindível promover novas formas de encontro, de proximidade, apostando numa política de diversidade e igualdade, respeito pelo próximo e pela identidade do outro, enquanto pessoa, a sua aposta deve basilar a educabilidade e deve ser usada, como ferramenta de minimização de factores de exclusão e como um princípio da inclusão para todos. As opções de ser e estar, enquanto tal, devem ser valorizadas e reconhecidas numa nova política social, mas acima de tudo educativa, pois a educação e a formação de adultos facilitará muito a interacção e a inserção de grupos minoritários em sociedades dominantes, diminuindo assim processos de ostracismo, isolamento ou mesmo de exclusão e auto – exclusão.

Num contexto socioeconómico como o actual, onde o risco social se reproduz velozmente, tornou-se forçoso a emergência e adaptação de novas políticas socioeducativas, que minimizem os grupos expostos á exclusão social. As políticas sociais e educativas encontram-se em crise e por essa razão é essencial conceber respostas ajustadas aos cidadãos, que vivem em situações de extrema exclusão e que dela pretendem sair. As políticas de apoio à inserção social e profissional de pessoas em situação de exclusão social constituem hoje uma prioridade do Governo Português, como comprova o Programa Novas Oportunidades, (PNO), nomeadamente o eixo Prioritário 6 – Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social, do Programa Operacional Potencial Humano, que contempla acções de prevenção e reparação de fenómenos de exclusão social, através de processos formativos e de aprendizagem ao longo da vida. (www.novasoportunidades.gov.pt)

O POPH é um instrumento que permite a aquisição de competências pessoais, sociais e profissionais, tendo como objectivo a reinserção socio-profissional e a redução do estigma habitualmente associado a grupos de risco, bem como a articulação com outros programas existentes, De acordo, com Rui Fiolhais, gestor do programa, constitui um dos maiores programas operacionais de sempre, concentrando perto de 8,8 mil milhões de euros de investimento público, dos quais 6,1 mil milhões são comparticipação do Fundo Social Europeu. No Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) esta dotação representa 37% dos apoios estruturais, naquela que é uma aposta estratégica sem precedentes na qualificação dos portugueses e no reforço da coesão social. Através do "Eixo Prioritário 6 – Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social", pretende-se promover a igualdade de oportunidades, pelo desenvolvimento de estratégias integrada e de base territorial para a inserção social de pessoas vulneráveis a trajectórias de exclusão social, premissas à luz das quais o presente projecto "As competências são suas" só as desenvolve. No entanto, pretende-se ir mais além, criando condições favoráveis para que sejam materializados na prática a aquisição de novas competências.*(www.poph.qren.pt)*

Roberto Carneiro (2004), considera que a aprendizagem ao longo da vida é oriunda de um decurso longo (pelo menos de quatro décadas) em que as necessidades de desenvolvimento económico produziram sucessivos conceitos, tais como, a formação contínua, educação permanente, educação recorrente, formação em serviço ou do aprender fazendo. Por isso, defendemos que educar para uma intersecção relacional e pedagógica significa intervir, intervir com uma finalidade, um objectivo concreto e bem delineado, com intenção de provocar algum efeito, mas sem confundir a educação com a pedagogia social, pois enquanto, a primeira se multiplica na sua diversidade de conceitos, esta última assenta na valorização de uma multiplicidade de espaços educativos de intervenção comunitária e de educação e formação de adultos. Tal como refere, Adérito Barbosa (2007), a educação para os valores é parte de um processo de socialização, na medida em que integra a pessoa no conjunto de normas, valores e acções da comunidade onde se insere.

O reconhecimento da centralidade do ser humano nos processos de desenvolvimento das pessoas e das comunidades, trouxe a pedagogia para o coração das práticas da inclusão social aliadas à formação e educação de adultos. Muitas vezes valorizada como uma estratégia, ou instrumento, ao serviço do maior envolvimento e integração dos cidadãos. Ora, na Educação Social, a pedagogia representa muito mais do que um meio precioso na obtenção de determinados fins, ela funciona como um saber matricial, como o universo antropológico, epistemológico e axiológico de referência de toda a sua prática profissional, enquanto promotores da educabilidade em tecidos de exclusão e risco social. "O saber é um direito e um instrumento de participação social e a privação de saber encerra os cidadãos em círculos de desigualdades." (Benavente et all, 1994, p.31). A educação é um meio para chegar a um fim e só faz sentido se acreditarmos na educabilidade do ser humano, na evolução do "outro", enquanto mentor do seu próprio crescimento pessoal e social. Pois como nos indica (Silva:2003), no seu trabalho sobre a inserção social e cidadania de jovens em situação de exclusão na cidade do Porto, "A pobreza e a exclusão social na cidade do Porto, tal como anteriormente falámos relativamente ao país, "... constitui-se numa realidade complexa e multidimensional." (Costa et all, 1999: 133). Desse modo, devemos ver a educação e a formação como uma arte educativa, uma política e/ou prática de relação, marcada pela intencionalidade, pelo desígnio da mudança, de formar para o desenvolvimento humano e para os valores educativos. Isabel Baptista (2008) reforça que é um processo de construção solidária do conhecimento, apoiado em dinâmicas de hospitalidade interdisciplinar e interprofissional, que permite gerar leituras adequadas à multidimensionalidade dos fenómenos educativos e sociais. Podemos mesmo dizer que educar/formar é questionar e em concordância com Paulo Freire (1992), é (des)ocultar as verdades para sermos protagonistas do nosso próprio futuro e ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Parafraseando, Delors (1996) "Um dos principais papéis reservados à Educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento". É neste sentido que surge a educação social, como desenvolvimento completo de cada pessoa e como "membro estratégico" de uma sociedade regida pela cooperação e solidariedade, mas também pela desigualdade e marginalização social, onde a educação se torna um imperativo inseparável do progresso social e humano.

Os técnicos superiores de educação social enquanto profissionais da educação de adultos, que actuam no campo da formação, educação e intervenção socioeducativa necessitam de um espaço de reflexão crítica, de partilha de experiências e de criar laços de cooperação profissional, pois apenas neste espaço se consolida uma identidade. Enquanto educadores de adultos de âmbito social, devemos reflectirmos sobre a necessidade de se continuar a aprofundar as políticas educativas emergentes de progresso, mais do que propriamente entender as causas que originam a exclusão, interessa sim, encontrar respostas de preparação, desenvolvimento, treino de competências e integração profissional. A exclusão social aparece invariavelmente associada a pobreza, pouca intrução/formação, desemprego, alcoolismo, toxicodependência, entre outras problemáticas, constituindo-se um ciclo vicioso que importa interromper através de processos de educação e formação de adultos, onde a educação social ganha um papel predominante. Estamos pois, perante um problema complexo e multidimensional, que acreditamos possa sofrer uma influência positiva, numa parte significativa das suas dimensões.A globalização trouxe consigo o aparecimento e agravamento de situações de exclusão social profundas, ligadas a diversas interrupções de processos, entre elas, escolares e profissionais. Os indivíduos excluídos abandonaram a escola cedo, caracterizam-se por uma elevada dependência socioeconómica do Estado Português, desinformação, fragilidade e são vítimas dos seus contextos sociais. Constata-se que os seus direitos, e a sua própria prática de vida democrática e integração social, exigem um grau de instrução, saber, conhecimento e informação daí que, quem o não possuir está excluído da cidadania da sociedade onde se insere. "O saber é um direito e um instrumento de participação social e a privação de saber encerra os cidadãos em círculos de desigualdades." (Benavente et all, 1994, p.31). Com a economia mundializada, houve um agravamento da pobreza, das desigualdades sociais, da marginalização e da exclusão nas suas diversas formas. Podemos acrescentar que a exclusão pode-se mesmo localizar em função do desnível entre classes sociais e as carências socioeconómicas e culturais. As opiniões e os conceitos sobre exclusão são diversificados e variam de acordo com as tendências políticas sociais e com as mutações que as sociedades vão sofrendo. A questão da exclusão e da marginalização, acreditamos que deve ser analisada de acordo com os seus diferentes níveis e correctamente inserida nos seus contextos sociais e históricos. É um fenómeno que provoca desigualdades, no acesso ao mercado de trabalho, a uma pensão de reforma que permita a subsistência de quem a aufere, a um rendimento suficiente para cobrir todas as despesas essenciais, a uma habitação condigna e com o mínimo considerável de condições, mas acima de tudo a desigualdade no acesso á educação, à integração profissional e à aprendizagem ao longo da vida. As formandas em risco social são vítimas dos papéis sociais que desenvolvem nos contextos em que se integram. As "exclusões"sejam elas de que grau for, não deixam de ser problema social ou uma realidade que carece de acções e políticas sociais, mas também é impreterivelmente de políticas educativas emergentes.

De acordo com Osório, " os espaços educativos desta educação para o séc. XXI, abrangem tanto a família como o meio comunitário, o tempo livre, os meios de comunicação, o contexto formativo e o mundo laboral, estabelecendo-se uma inter- relação mútua. Tem um carácter pluridimensional, porque combina conhecimentos formais e não formais, desenvolvimento de aptidões inatas e a aquisição de novas competências. Deve permitir aos sujeitos tomar consciência de si mesmos e desempenharem a sua função social no mundo do trabalho e da vida pública através do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver". (Osório, 2003: 49)

Nesse sentido, ressalva-se a importância de "[...] promover a participação e o envolvimento dos poderes públicos, bem como das demais entidades das mais diversificadas áreas, como a saúde, social, cultural, comunitária, organizações e pessoas com responsabilidades sociais, contribuindo na prossecução das respectivas atribuições para a realização de um fim comum: a redução progressiva da pobreza e da exclusão social tendo em vista a sua erradicação" (www.iapmei.pt).

Para se intervir sobre um conjunto de problemas que têm na sua base múltiplas causas, temos de reunir um conjunto diverso de instrumentos intervenção, onde não podemos, nem devemos excluir, noções de cidadania, participação, compromisso, redes e actores sociais, mas fundamentalmente, o conceito de educação ao longo da vida e educação permanente., A Educação Social é um instrumento de desenvolvimento de uma sociedade educativa, poderá ser um factor de coesão, tendo presente a diversidade das pessoas e dos grupos a que se destina, ajustando o acompanhamento individual, os métodos educativos, assim como, dos conteúdos programáticos dos cursos de educação e formação de adultos, às necessidades de públicos específicos, com necessidades educativas "especiais", promovendo a plena e coerente inclusão social. A equação do «problema social» não pode, por isso, continuar a ser pensada apenas por referência à fractura social, que, alegadamente, separa uma maioria de incluídos de uma minoria de excluídos.

A intervenção assente em politicas educativas, onde a pedagogia social se destaca, permite a definição de diferentes níveis de integração social e profissional de grupos de risco. Todas as intervenções que visem a criação de ambientes educativos e ou formativos, propícios ao desenvolvimento psicos-social e cultural das pessoas, podem enquadrar-se na chamada educação social, "para e com", onde os educandos são também eles educadores. Com a educação social pretendemos compor mentalidades, treinar as atitudes e os comportamentos, desenvolvendo competências de sociabilidade e de integração, que permitam ao adulto estar preparado para a formação profissional ao longo da vida. E é neste contexto, que se verifica um recente protagonismo das politicas educativas emergentes, apoiada em profissionais da educação, como os técnicos superiores de educação social, que se impulsionam o desenvolvimento pessoal, social e

profissional dos adultos em risco, mas também a integração dos mesmos nas suas comunidades locais, envolvendo-os no desenvolvimento local.

De certa forma, podemos dizer que à Educação Social no plano da inclusão social, cabe, acima de tudo, ajudar a cumprir essa responsabilidade social, o compromisso educativo e formativo do adulto, ocupando assim um lugar de "encontro" entre a intervenção educativa e formativa.

Em complemento do trabalho realizado por outros profissionais da educação de adultos, o educador social não insere a sua acção educativa, apenas numa base «formativa», mas sim como um suplemento que completará a formação profissional. Convocados a desenvolver uma prática relacional subordinada ao princípio da educabilidade de todos os seres humanos, o educador social surge-nos como um actor e mediador educativo, um profissional da condição humana preparado para apoiar pessoas, ou grupos, com dificuldades (sociais, culturais, educativas) na concretização das suas ambições, desejos e realizações pessoais, através da educação e da sua formação. Problemas como o absentismo, o insucesso escolar, a violência, a mediação entre a família e a pessoa, são questões que requerem uma intervenção sócio – educativa especializada, baseada na escuta, no diálogo e no aconselhamento, que permite aos adultos superar e aprender a gerir dificuldades, ansiedades, instabilidades, tomadas de decisão e/ou frustrações, sentidas no quotidiano escolar e formativo, mas que não cabe ao formador resolver. Os Educadores Sociais funcionam como mediadores na promoção da relação entre a certificação escolar, profissional e a integração na comunidade.

De acordo com Adalberto Dias de Carvalho, «Se a educação se reporta tradicionalmente às situações correntes de ensino-aprendizagem e de transmissão de valores culturais e éticos, seja em contexto escolar, seja no âmbito da família ou de instituições religiosas, já a pedagogia social tende a aparecer ligada a espaços sociais de contornos educativamente indefinidos que, talvez por isso, escapam às malhas mais estreitas dos projectos educativos intencionalmente estruturados» (2003:6). Podemos acrescentar que a pedagogia social se encontra virada para uma mudança positiva, através de uma intervenção sócio-educativa.

Nas palavras de Manuel Ferreira Patrício (1992:5), «o saber humano não é uniforme, isto é, não tem apenas uma forma. Não é apenas lógico, é também mitológico, axiológico, técnico, tecnológico e instintivo. Numa Sociedade que se diz Pluralista e Democrática, mas que convive diariamente com a violação dos Direitos Humanos, com a exclusão de pessoas adultas a quem lhes é suprimida a oportunidade de ser mais e melhor, é imprescindível a intervenção da Educação Social, como princípio de uma inclusão absoluta de todos os adultos.

As opções de ser e estar, devem ser valorizadas e reconhecidas numa nova política educativa, facilitando muito a interacção e inserção de grupos minoritários em sociedades dominantes, diminuindo assim processos de ostracismo, isolamento ou mesmo de exclusão e auto – exclusão, potenciando espaços formativos e educacionais de desenvolvimento humano. Esses espaços podem ser complementados por técnicos ligados ao saber matricial da pedagogia social. É neste sentido que surge a educação social ligada à inclusão, "membro estratégico" de uma sociedade regida pela cooperação e solidariedade, mas também pela desigualdade e marginalização social, onde a educação e a pedagogia social se torna um imperativo inseparável do progresso social e humano. «O princípio de igualdade de todos perante a lei é o princípio fundador da democracia, garantida pelo Estado de direito.», Clavel (2004:185).

Esse é o trabalho do profissional de educação de adultos, educar para uma vida dialógica, para a autonomia e cidadania, através da criação de oportunidades formativas específicas e ajustadas aos públicos que as frequentam.

Na Associação CAIS, decidimos percepcionar, na qualidade de doutorandos em Educação, o cruzamento desses dois universos: as pessoas em risco de exclusão social e o Programa Novas Oportunidades.

A Associação CAIS, foi fundada em 1994 e é uma Associação de Solidariedade Social sem fins lucrativos, reconhecida como pessoa colectiva de utilidade pública. A sua missão visa contribuir para o melhoramento global das condições de vida de pessoas sem casa/lar, social e economicamente vulneráveis, em situação de privação, exclusão e risco. No Porto, em 2005, foi criada uma Comunidade de Inserção, que funciona como resposta social de apoio psicossocial, de formação e requalificação de competências formativas, escolares e profissionais. Definimos investir no cruzamento destes dois contextos, por um lado, as pessoas em risco social, normalmente fragilizadas, excluídas, sem acesso a oportunidades formativas ou profissionais, com ausência de competências sociais e profissionais e por outro lado, a formação profissional, a certificação escolar, a promessa de uma oportunidade inclusiva, o desenvolvimento de novas competências educativas, mas também formativas, de promoção de uma política de igualdade de oportunidades para todos os adultos em risco de exclusão social. Existem 2 Centros CAIS, o primeiro foi criado em Lisboa e o segundo no Porto, em Outubro de 2006. Caracterizam-se ambos por Centros de Dia para Adultos. Nas actividades desenvolvidas pelos Centros, cada participante pode (re)descobrir capacidades; criar relações de amizade e convívio; trabalhar a auto-estima; dar sentido e qualidade ao tempo livre; recuperar autonomia; integrar-se em processos de formação profissional e de educação e aprendizagem ao longo da vida, adquirindo em simultâneo, competências sociais e pessoais, tendo em vista a concretização de um percurso de vida, que faz uso da criatividade, da participação e da diversidade pedagógica.

Na maioria dos casos, as fragilidades sociais, económicas, culturais e educacionais, são consequências de múltiplos outros factores que põe em evidência que a exclusão social está relacionada com o modo como as sociedades organizam a produção e a repartição dos bens e como se desenvolve mecanismos de solidariedade para ocorrerem às necessidades da população, especialmente dos mais desfavorecidos. (Colectânea de ensaios CAIS:2004). Percebemos durante o nosso estudo empírico, que quanto à formação escolar dos inquiridos, numa amostra de 50, os inquiridos têm idades que variam entre 31- 40 e os 60 anos. Quanto à escolaridade, foi dividida em quatro áreas, 1 ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino Secundário ou equivalente. Os formandos com o 2º ciclo abrangem quase metade da

amostra com (44%), de seguida com 36 % os indivíduos concluíram o 3º ciclo. É de salientar que existe uma pequena percentagem de (8%) só fizeram o 1º ciclo e apenas (12%) concluíram o ensino secundário ou equivalente. Por outro lado, analisamos aos pais, pois os pais têm uma grande influência na participação activa na educação dos filhos. Como podemos constatar existe uma grande percentagem dos pais dos inquiridos concluíram o primeiro ciclo (26%), apenas 6% frequentaram o 3º ciclo. No que diz respeito ao ensino secundário apenas (16%) terminaram o ensino secundário ou equivalente. Factor de salientar, foram os (42%) que não responderam por diversas razões. Alguns dos formandos referiram que:" os meus pais não frequentaram a escola";" não conheci os meus pais". Como podemos analisar e percepcionar, a maioria dos adultos são oriundos de famílias socioeconomicamente desfavorecidas (pobres), com baixa escolaridade, órfãos, que vivem em contextos desorganizados, ambientes familiares desestruturados, que tiveram que ingressar no mercado de trabalho bastante cedo, deixando a escola para trás e reproduzindo cada vez mais o seu risco social. Aludindo à metáfora de (Menezes:2007:39), "metáfora ecológica", chamamos à atenção para o facto dos comportamentos dos adultos resultarem da "interacção entre os indivíduos e os seus múltiplos contextos de vida e sistemas sociais" e claro, inevitavelmente, o desenvolvimento "(…) só tem significado se atendermos às especificidades (físicas e relacionais) em que decorre" (Menezes:2007:10). Desta forma e em concordância com Xiberras (1994:20), a «exclusão envolve um conflito de valores o que a toma, menos visível, na medida em que não origina sempre e imediatamente a exclusão física. Além, da física, existem outras formas de exclusão, como por exemplo a geográfica (gueto), a material (pobreza) e a espiritual (valores)».

As políticas educacionais e formativas, têm de ser reavaliadas, quando falamos em Programa de Novas Oportunidades, com adultos em risco, encontrando respostas ajustadas aos cidadãos, que assentem em situações de extrema exclusão e dela pretendam sair. A sociedade contemporânea pode ser caracterizada pela interdependência de fenómenos e das suas tendências evolutivas. É uma sociedade em mudança, suportada pelo conhecimento e pela informação que têm forte impacto na economia e no desenvolvimento e que fazem da esfera do trabalho e das orga-nizações contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e novas competências. É uma sociedade onde se assumem novas formas de olhar os fenómenos educativos: assistimos à emergência de um paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida que ultrapassa as fronteiras tradicionais que delimitam o espaço-tempo formal da aprendizagem, fazendo apelo a novas teorias e modelos de educação e de formação, como a educação e a pedagogia social (Unesco, 1996).

Do lado da educação/formação assiste-se a um movimento que põe em destaque a importância das aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida (em sentido lato, englobando a esfera pessoal, profissional, social), através de processos de aprendizagem experiencial. A vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências onde se valoriza cada vez mais os saberes e as competências adquiridas. A experiência é considerada como uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalizado e validado. Do lado do trabalho e das organizações em permanente evolução assiste-se ao surgimento de novas formas de produção, de organização do trabalho, de novas práticas organizacionais e de novas formas de gestão de recursos humanos. Neste contexto, o reconhecimento e a validação das aprendizagens através das experiências podem constituir uma resposta pertinente na diminuição da exclusão social, facilitando a (re)inserção escolar/formativa/profissional de grupos mais desfavorecidos ou marginalizados.

O Plano Nacional de Acção para a Inclusão de 2005/2006[1], em 2001, 20.1% da população portuguesa vivia abaixo do limiar do risco de pobreza monetária e a pobreza persistente apresentava igualmente um valor elevado – 15% da desse limiar em 2001 e em pelo menos dois dos três anos precedentes (2005/2006).

Neste seguimento, a pobreza está inequivocamente associada ao processo à noção de risco "social", pois é na opinião de Beck, um dos riscos sociais que se insere no domínio dos problemas sociais pela sua natureza político-social e pela capacidade de organização das sociedades humanas (Beck, cit. por Pedro Hespanha e Graça Carapinheiro, 2002). Podemos considerar que as mudanças sucedidas nas instituições sociais aumentam o risco social em que todos vivemos, sendo talvez pertinente avaliar o papel das políticas sociais, dos profissionais e o tipo de intervenção, promovendo respostas específicas que impulsionem o desenvolvimento do ser humano e uma correcta e ajustada gestão dos riscos de domínio social (Guiddens, 1999).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2003), o processo da globalização, sob todos os aspectos – económico, tecnológico, social, cultural e ambiental, está a crescer rapidamente e a aumentar a inter-dependência, de tal forma que os riscos, sejam em que dimensão for, vão-se alastrando com maior facilidade, provocando o caos mundial e aumentando a necessidade de intervenção. Nesse seguimento, as fronteiras da descoberta científica e da inovação tecnológica expandem-se a uma velocidade desmesurada e a sociedade defronta-se com efeitos desconhecidos que apelam ao sentimento de insegurança, desconfiança, anti- hospitalidade com o "outro", o desconhecido. Para Beck (1995), os riscos sociais, políticos, económicos e individuais fogem do controlo dos mecanismos criados pelas instituições organizadas para manter a protecção da sociedade. Assim, não basta prestar apoio social pelo paradigma assistencialista, é preciso educar, educar para uma vida com sentido de participação e responsabilidade, apostando em novas políticas educativas, não formais, de desenvolvimento humano.

Neste âmbito e aceitando a teoria de que hoje vivemos numa sociedade de risco social, cultural, económica e axiológica, isso não tem necessariamente de significar um mundo mais perigoso, mas antes a necessidade de ter uma análise reflexiva sobre a modernidade, onde é imperativo intervir no devir humano, com uma intenção sócio-pedagógica. O "risco" implica um entendimento racional da nossa realidade, o

1 - Instrumento de construção de uma estratégia europeia no plano social e instrumento nacional de consolidação das políticas portuguesas de reforço da coesão nacional.

surgimento de uma sociedade lucrativa em diferentes campos, a aposta na prevenção, no reforço e na ponderação das tendências securitárias onde a intervenção social deve ser também ela complementada por uma vertente sócio-pedagógica. Dentro desta nova estrutura político-social, Giddens e Lash (1995) destacam que o indivíduo torna-se um ser reflexivo que quando confrontado com suas próprias acções, começa a reflectir e estabelecer críticas racionais sobre si, das consequências de factos passados, das suas condições actuais e da probabilidade de possíveis novos riscos, e no modo de os diminuir ou abater.

Comummente, ouvimos dizer que muitos dos problemas que afectam Portugal, no que concerne à educação e à intervenção social, são semelhantes aos dos outros países da União Europeia, sejam elas na vertente social, ou mesmo educativo-cultural. Pensamos que não basta mostrar a direcção do caminho a percorrer, mesmo que o façamos em conjunto, é preciso alimentar a autonomia para o fazer sozinho e continuar, mesmo que se depare com uma dificuldade difícil de ultrapassar. É indispensável educar para a emancipação e liberdade de cada um. Citando Jacinta Guterres (2001, pág. 3), «Educar é, em grande parte, levar o educando do "ser" ao "dever ser"». Deste modo, torna-se crucial desenvolver novas metodologias de intervenção, a saber, a pedagogia social e a educação social, como crescimento completo de cada pessoa e "membro estratégico".

Para Ana Paula Pedro (1997:13), "educar consiste em procurar influenciar o outro, e influenciar o outro implica transmitir valores, dar uma direcção e um sentido à vida convidando à adesão a uma certa visão do mundo".

Reflectindo, uma educação para os valores, uma educação axiológica, é, pois, premente, uma vez que a educação social assume responsabilidades na formação cívica das pessoas e esta supõe uma diversidade complexa e integrada de aprendizagens. A educação axiológica deve ser não apenas teórica (axiológica), mas também prática (axioprática). Como política sócio-educativa é inseparável do progresso social/humano, onde o risco deixa de ser uma ameaça global e passa a ser a razão para a mudança, para o desenvolvimento integral do "Eu" e do "outro", com o "outro", aonde a resposta à mudança e ao crescimento pessoal e social é um bem colectivo.

Neste conflito de falência social a educação social como prática pedagógica intervém como uma mais-valia que assente no saber matricial da pedagogia social reage como detentora de um conhecimento profissional exigente e rigoroso que valoriza a aprendizagem dos adultos e respeita a singularidade de cada um e do seu contexto de vivências.

A educação e formação de adultos e o trabalho social precisam destas novas políticas emergentes de educação, como a pedagogia social e a educação social, onde a formação por si só se tornou redutor perante as necessidades actuais do campo educação e do desenvolvimento humano. Por sua vez, a educação social é uma acção directa com os adultos, que vai mais além do processo formativo pois é pautada pelo princípio da educabilidade e que tem permitido «…criar um espaço profissional com sentido, logo com futuro» (Baptista:2001:59).

Assim, no âmbito desta investigação, considerou-se então que a ideia de um profissional autónomo remete necessariamente para a capacidade reflexiva e crítica deste, ou seja, para a sua capacidade de conhecer e justificar a sua prática, bem como de reconhecer os condicionalismos que a influenciam. Considerando o referido, há a indicar que, para o Educador Social conquistar a autonomia profissional em processos de educação e formação de adultos,ou seja, para exercer o seu papel profissional em consonância com o seu papel de formador, verificou-se que é fundamental que este tenha consciência da posição que ocupa, de forma a poder analisar a correlação das forças presentes e visualizar o processo global das suas condições de manobra. Caso contrário, tenderá a tornar-se num mero executor de directrizes institucionais e formativas e a assumir um papel de subordinação face a estas. É de apontar que concluímos que é importante não olhar somente sobre a prática da educação social como complemento da educação e formação de adultos, no âmbito da integração social, mas também sobre as relações estabelecidas com os outros técnicos e profissionais da educação de adultos e os contextos.

Consideramos que o significado papel do Educador Social, como profissional de educação e formação de adultos, o torna agente institucionalmente privilegiado, pois poderá fomentar a inclusão social, baseada na integração de uma entidade formativa e mais tarde numa entidade empregadora; poderá impulsionar o não conformismo profissional e de aprendizagem ao longo da vida dos formandos, face aos objectivos da sua plena inclusão social e profissional.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J. F.; PINTO, J. Madureira (1990) – A investigação nas ciências sociais. Lisboa: Editora Presença. ISBN 972-23-1231-6.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70.

BOGDAN, R.; BILKEN, Sari (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto. Porto Editora.

CANÁRIO, R. (2003). *A aprendizagem ao longo da vida – analise critica de um conceito de uma politica*, in CANÁRIO, Rui (org). Formações e Situações de Trabalho. Porto. Porto Editora.

CANÁRIO,R. (2003) "Exclusão social: um conceito pertinente? *in* CORREIA, J.A e MATOS,M (orgs.) Violência e Violências da e na Escola, Porto: Afrontamento, 91-93.

CARMO, H. & Ferreira, M. M. (1988). Metodologia da Investigação. Lisboa: Universidade Aberta.

COUTINHO, C. C. & Henrique, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Revista Portuguesa de Educação, 221-243.

DELOURS, J.(1998). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacinal sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições ASA.

DEMO, P(1995) Metodologia científica em ciências sociais. 3a Ed., São Paulo, Atlas.

FINGER, M. (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade, in CANÁRIO, R e CABRITA, B. (org.) Educação

MENEZES, I.(2007). *Intervenção Comunitária – Uma perspectiva Psicológica*. Porto. Livpsic/ Legis Editora.

MENEZES, I. (2009-10).*"relação, colaboração, participação, enquanto condimentos para pensar e fazer investigação - e a intervenção em contexto". Mestrado e educação de adultos, FPCEUP. Porto*

SILVA, G., Azeredo, J., & Pinto, V. Análise de um estudo de caso. Consultado em 16 de Maio de 2006 em http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20052006/90dad/ffc43&f=d9a14

YIN, R. K. (1989). Case Study Research. Design and Methods. Sage Publications.

OUTRAS PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEFA (2000) Educação e formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave. Documento de Trabalho – Volume I, Lisboa, ANEFA

ANTUNES, M. J. B. L., et al. (1985). Educação Recorrente para Adultos em Portugal. Relatório Final da Experiência Desenvolvida pela DGEA entre 1980 e 1984. Lisboa: MEC/DGEA.

BAPTISTA, I.(1998). ÉTICA E EDUCAÇÃO, Estatuto ético da relação educativa. Universidade Portucalense: Porto.

BELCHIOR, F. H. (1990), "Educação de Adultos e Educação Permanente, A realidade portuguesa",Lisboa, Livros Horizonte.

COLECTÂNEA DE ENSAIOS CAIS (2004). Sem-abrigo e Imigração. Olhares sobre a

Realidade em Portugal. Lisboa: Climepsi, 1ª Ed.

COSTA, Alfredo Bruto da et al (1998). Pobreza e exclusão em Portugal: Área Metropolitana do Porto no âmbito da preparação do Plano Nacional do Desenvolvimento Económico e Social 2000-2006. Porto

CLAVEL, G.(2004). A Sociedade da Exclusão: Compreendê-la para dela sair. Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA

www.poph.pt

www.oei.es

[330] PERCURSO ESCOLAR DE AUTISTAS NA REGIÃO NORTE

Judite Cruz
Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

[Palavras-chave] Autismo, Escola, Família, Investigação-acção

Introdução

Autistas apresentam características associadas de défice de aprendizagem (avaliado em cerca de 75%), além de epilepsia (25% dos casos), maneirismos e rituais e problemas de comportamento inespecíficos (Harrison et al., 2006, p. 334).

Em Portugal, o estudo, conduzido por Guiomar Oliveira, intitulado" Epidemiologia das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), em Portugal: prevalência, caracterização clínica e condições médicas associadas numa população infantil", não se reporta à educação formal, onde é inominável a amplitude da dificuldade educativa.

Tanto a persistência de sintomas e sinais deram a evidência de disfunção não transitória, que levou pais entrevistados a relatarem-nos condições de escolaridade, além de conhecimento e preocupações com filhos Autistas. Aproximadamente aos 5 anos, já ficou perdida grande parte da oportunidade de haver uma melhoria significativa na educação de crianças com perturbações de desenvolvimento, sendo os pais de difícil contacto na abordagem de "problemas" (perturbações psíquicas).

Na Perturbação Global de Desenvolvimento (APA-DSM IV R, 2000, edição Portuguesa 2002, pp. 69-84), adiante nomeada PGD, a causalidade é múltipla, os tipos de severidade de sintomas variam e as condições de co-morbilidade encontram-se com frequência, para que represente uma disfunção neurodesenvolvimental difícil de descrever, manifesta em cerca de 1 em cada 100 pessoas, na população estimada (Ecker et al., 2010), tendo sido de 1 em 100 a frequência de uma malformação genética grave em recém-nascidos (Otero et al., 1999).

Os principais factores ambientais são as circunstâncias familiares (adversas) e sociais (tirania de colegas, privações e alterações de conduta…) em interação com a base dominante genética, no Autismo.

Autismo, Asperger, Rett e Perturbação Desintegrativa (da segunda infância) são as PGD, além da Perturbação Global de Desenvolvimento não Especificada (PGD-NE), podendo nem ser consensual (em ausência de significados equivalentes) a substituição pela expressão diagnóstica PEA (Attwood, 2008).

No diagnóstico de Autismo utiliza-se a ressonância magnética funcional (fMRI), que detecta um aumento de tamanho do cérebro, bastante precoce. A neuropatologia sugere que áreas cerebrais apresentam alterações celulares, como nas cé3lulas de Purkinje no cerebelo, tronco cerebral e hipocampo. A neuroquímica mostra o excesso de funcionamento 5-HT (serotonina), que afecta o neurodesenvolvimento. Utiliza-se também a electroencefalografia (EEG), podendo ocorrer convulções numa fae mais tardia da infância. Fazem-se cada

vez mais ensaios de comportamento. Na SA, tem sido em idade pré-escolar que o diagnóstico é formulado, mas geralmente não é de SA, mas de Autismo Clássico Típico. Somente mais tarde é assumido ser afinal SA. Aliás, em idade pré-escolar, é atípica a expressão manifesta da SA, quando se observar a manifestação de outra perturbação, como uma perturbação de linguagem ou de atenção (Eisenmajer et al., 1996). Na infância, os critérios comportamentais mudam com frequência, o tornou até à atualidade difícil o diagnóstico, a psicoterapia e o apoio educativo. O diagnóstico formal da SA só se tornaria consistente, depois dos 11 anos, talvez 7 ou 5 anos e, por vezes, outras síndromes de características idênticas, "confundem", sem técnicas de imagem cerebral. Acresce a condição de ser difícil de se desfazer a ambiguidade entre SA e sobredotação (Benito, 2010), além da questão, sujeita a dissenso, entre Autismo de Alta Funcionalidade (social)» (AAF) que não é SA (Attwood, 2003).

Memória e auto-relato

Sabe-se que as nossas recordações são erradas, de forma rotineira, podendo mudar ao longo do tempo. Efectuamos distorções do que nos possa parecer uma excepção, podendo ter consequências para nós próprios e para outros. Também nos auto- enganamos e "resistimos", quando não nos adaptemos.

Pedindo directamente para uma pessoa se lembrar (interpretar ou até mesmo sob hipnose), foi com Teorias da Repressão que mais se falsificaram factos. Nesse sentido, o que mães e um pai nos contaram pode ser imaginado. O que se sabe é serem memórias reais mais detalhadas do que as fantasiadas e estas, quanto mais *vividas*, tornar-se-ão ainda mais credíveis.

Metodologia

Na medida em que memórias reais ou falsas têm influência na nossa conduta, foram-nos apresentados seis casais, aos quais pedimos colaboração na investigação sobre o percurso escolar, o conhecimento sobre a síndrome e as maiores dificuldades atuais do filho/a com Autismo (e SA). Somente um pai e uma mãe se prontificaram a participar nas entrevistas nº 3 e nº 4 (adiante anotadas E #3 e E #4), pelo que a análise de relatos de seis pais - um pai e cinco mães, na condição avaliada de Autismo, abrangeu as seguintes sete crianças e adolescentes: 4 rapazes a mãe: "Eu *vou-a* deixar copiar do quadro" ("…às vezes, copia pelo quadro e faz assim umas coisinhas no quadro"). A mãe insistiu e logo disse à filha, no discurso direto que reproduz: "*Gilda*! Isto é para ti e aquilo é para os outros meninos…" Explica-nos que "na cabeça dela [*Gilda*] - eu acho que ela sente mesmo que não está a fazer as coisas iguais aos outros…"

Mas a mãe pergunta-nos, de novo: "Lê, como uma pessoa, não é?" Comenta, após a pergunta, a que responde: "Uma pessoa está a acompanhá-la e ela lê bem mas, depois, passado um bocado, é o que eu lhe digo – Oh Gilda! Lê agora tu… Ela não consegue (…) ela escreve muito bem e tem uma letra assim mesmo muito pequena, uma letra bonita." A Professora de Turma confiou-nos não ter a *Gilda* feito aquisições de leitura e de matemática. Na instituição privada onde a conhecemos, tem consulta psicológica (há 7 anos) e terapia da fala, desde que entrou no infantário da sua localidade, aos 4 anos.

Na E #2 (a mãe de *António* e de *Fábio*, gémeos de 12 anos), ficamos a saber que, sem ser aceite na escola do irmão, mas no ensino básico, 1º ciclo [com *Unidade de Ensino Estruturado e Centro de Recursos TIC* - CRTICEE, o *António* "regrediu", acusando a mãe a relação com crianças portadoras de deficiência. Portanto, por não frequentar a *Unidade*, o *Fábio* avançou até ao 6º ano, com apoio individual (em casa), alcançando "excelentes notas", "apenas com dificuldade em geometria… na multiplicação - "tudo que é abstracto, é uma confusão na cabeça dele". Depois do 4º ano, a mãe deixou de ajudar o filho nas actividades escolares, comentando "saber que os dois filhos têm capacidade e exige". Mas também a sua "paciência" terá "limites" e o *Fábio* estaria já a "odiá-la", por exigência extrema, caso não se limite a perguntar a psicóloga que o acompanha, em casa: "Portou-se bem?"

"Se não se portou bem - há castigo… mal acabou de jantar, tomou banho e foi logo para a cama. Ficou sem televisão - não há televisão, não há computador para ninguém… Na 4ª feira lembrava-se do castigo [em dia anterior] e portou-se, lindamente. Até à data, está a correr muito bem, porque ele lembra-se – „ai… que a mãe é muito má. Ele aliás também o diz: „A minha mãe exige muito de mim!"

Sem reprovação, o *Fábio* tem Apoio de Núcleo de Educação Especial, da instituição semi-privada, enquanto o *António* seguiu a via de educação pública, mais sujeito a limites e a limitações impostas: "ainda o retive mais um ano, na 4ª classe, porque eu também o retive no infantário um ano".

Na E #2 soubemos que, primeiro, foi participado aos pais que ao *Fábio* fora recusada a admissão, considerado que pais de outras crianças não o aceitavam. Perante a situação, os pais do menino de 6 anos pediram para terem algum modo de contacto directo com esses pais e, após várias iniciativas, foi reconhecido que o filho não seria aceite antes devido a questões económicas da escola: Ele iria "retirar 2 alunos" à turma, pelo que foi exigida a integração. Actualmente, o *Fábio* beneficia, não tendo "insucesso" e sendo-lhe atribuídas notas "excelentes" ou "boas".

A aquisição de linguagem separou os gémeos? Apesar de "escrever muito bem", o *António* não comunica verbalmente, excepto com a mãe e Professora de ensino básico. A mãe compara-o a um *Einstein*, por ter adquirido "vocabulário": "A única disciplina que ele tem assim à altura dele é a Língua Portuguesa." Ele terá muita "cultura… porque ele vai buscar palavras que uma pessoa fica assim…" A expectativa de sucesso amplia-se, quando acredite por persistência e investimento:

"Quando se vê crianças com competências, há que estimular, fazer qualquer coisa, porque se me dissessem: „Olhe é assim… não vale a pena os seus filhos… daqui não vão a lado nenhum, não saem da *cepa torta*, eu resignava-me e pronto, acabou-se. Agora, depois de eu ver que aquelas crianças que têm muitas… - como é que se diz? - possibilidades de aprendizagem, há que persistir e investir neles… e pronto, é o que eu digo.

Na E #3, o pai é mais reservado ao acentuar saber que o *Jaime*, aos 18 anos, sofrerá muito com transição do *Centro de Atendimento Escolar* (CAE), para um *Centro de Actividades Ocupacionais* (CAO). Ambiciona encontrar "carinho", quando diga ser o

filho "corpulento" e temerem-no, no que não será tomado por "coitadinho".

Ao contrário do que nos dirá o pai ter sido a primeira ação eficaz da Professora, que o educou em casa – "concentração", na clínica psicológica, a falta de atenção é mais observada nos meninos do que nas meninas com Síndrome de x frágio (FXF) como ele, que também é Autista. Foi a senhora que também conseguiu que o rapaz se deixasse agarrar, em pequeno: "Estava sempre a mexer… domesticá--lo…como a qualquer animalzinho… para lhe dar ordens… o estimular". O acompanhamento em casa durou 4 anos, 3 vezes por semana, há 15 anos, o que já custaria mais de 100 contos por mês. Na atualidade, se for Sábado ou Domingo, o *Jaime* levanta-se às 6 horas da manhã e anda pela casa de rádio na mão, conhecendo todos os programas da RFM (do grupo de comunicação Renascença Comunicação Multimédia). Curiosamente, sem conhecer o calendário, apreende o dia da semana, não gostando de ir ao CAE, em todos os dias em que demora a levantar-se.

Existem obstáculos à educação, em parte de crianças e pais e, em parte de instituições de apoio e educação, para as salas de aula funcionarem. A maioria dos 6 pais sentiu dificuldades em encontrar escola, que aceitasse o filho e que interviesse de forma eficaz.

Ao contrário de outros, aos 11 anos, a mãe da *Maria* (E #4) apoia o seu conhecimento em profissionais e vê "resultados", desde que levou a filha ao Porto, duas vezes por semana, onde aprendeu a "imitá-la" com os brinquedos, chegando a tomar-se por "maluquinha": "Pegávamos em três brinquedos e a psicóloga dizia-me para fazer aquilo que a minha filha fizesse…" Deve dizer-se que, na inclusão escolar, *as coisas* não correram tão bem. A *Maria* começou por frequentou um infantário, até ser comunicado o diagnóstico: "tentaram despachá-la", relatando ter sido "vencida pelo cansaço". Em segundo infantário, mais uma vez, a mudança tornou a *Maria* "estática… eles não faziam nada por ela". As pessoas chegam a pensar "ser cega"; seria deixada e não era "trabalhada". Depois, a menina foi para instituição de educação pública: "que estas crianças têm o direito de estar no público… mas foi de mau para pior". Profissionais de Educação de Infância mostrariam desagrado, com o intuito da mãe a "retirar" e, de novo, procurou escola. Foi quando uma Educadora do Núcleo de Educação Especial a alertou a mãe para a existência de um "Jardim [de Infância], na aldeia", onde "foi muito bem recebida" e "bem tratada", até ingressar na escola, onde "estagnou" e teve "retrocessos". Como foi dito, por via paralela, a mãe terá aprendido a apoiar-se no que a filha goste, para ela a olhar, ou a aproveitar a previsibilidade de "rotinas": "eles criam aquelas rotinas e é mais fácil para eles e para nós, porque a grande dificuldade delas é não saber o que lhes vai acontecer…"

Outro discurso crítico é o da mãe do *Bernardo* (E #5), qualquer deles produto de uma procura aleatória de pais. «Olha, o coitadinho! Cuidado que vem ali aquele… é perigoso!» Assim caracteriza a senhora modo como crê estigmatizarem o filho, de 14 anos, diariamente. Deixou de sair com ele, exceção feita para visita à sua irmã, dito que ele fique "nervoso" por não a visitar, com maior regularidade. Mas "o pai prefere estar em casa a sair com o *Bernardo*" e, assim sendo, é a mãe a prometer-lhe levá-lo a casa da tia ou a festa [de rua], "portando-se bem". Numa dessas escapadelas, mãe e filho foram de carro e ele fugiu, o que nos foi relatado, da seguinte forma:

"Eu prometi-lhe que o levava à festa e, quando cheguei a casa [vindo de emprego], vesti-o e disse-lhe que íamos até aos carrinhos e o meu homem nem saiu do quarto. E eu fui levá-lo aos carrinhos… Ele lá foi - todo contente - e eu… andava atrás dele - parecia uma maluquinha… Toca a metê-lo logo dentro do carro e a vir embora… claro!"

Depois de anos em escola pública, o *Bernardo* frequenta a *Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadãos Inadaptados* - CERCI - CAO, onde um colega sempre lhe terá batido, pelo que nunca gostou de ir e assim continua a ser. A mãe diz o nome de outros colegas e ele ri-se, ao contrário da nomeação do *David*. Outra situação. Em casa, o *Emanuel*, filho único (E #6) dependerá muito de pais, embora não lhes cause demasiado "transtorno". Terá sido igualmente difícil a integração, tendo a mãe afirmado ser "muito complicado encontrar escolas que os aceitem e que trabalhem com eles". Aos 5 anos, o E. já frequentou 3 infantários: na primeira, era mostrado desagrado por não dormir e chorava muito e, na segunda, apesar de ter sido bem recebido, não possuía condições adequadas. O diálogo, em discurso direto, da mãe com Educadora de Infância, na primeira instituição, foi relatado da seguinte forma:

Educadora - Tem de compreender que, por causa do E*duardo*, 50 crianças não dormem neste infantário!

Mãe -… então! Você diz-me para o vir buscar, que os outros meninos… e, afinal, há aqui meninos que não dormem, que estão em aulas de música ou de ginástica, dependendo dos dias…!?

O *Eduardo* ficaria tão isolado que chegariam a não saberem onde ele estaria, à chegada da mãe, no Dia da Mãe, porque se colocou perto de máquinas de lavar roupa, vendo-as trabalhar em movimento circular. No segundo infantário, onde foi colocado durante 2 a 3 meses, dormiria no chão e, depois, já não dormia bem em casa, por ser um local bem diferente. Atualmente, no infantário, que faz parte do Agrupamento de Escolas, onde funciona a Unidade (CRTICEE), tem terapia da fala e aula com professora, que "tentam ajudar uma à outra" na educação do *Eduardo* e em quem a mãe confia. Mas, se começou por ter Educadora de Ensino Especial, passou já a ter consigo sempre uma "tarefeira, que o ajuda em tarefas". Às vezes, corre atrás de colegas, o que a mãe não entende como brincadeira. Estando os outros meninos informados do seu problema, tornaram-se "um bocadinho *peganhentos*, estão sempre atrás dele, querem agarrá-lo, mas ele não quer que o agarrem". Para a mãe, o *Eduardo* estará, lentamente, a ser integrado na Unidade (CRTICEE), o que somente é possível quando tiver 6 anos.

A segunda temática dói dirigida a apreendermos os conhecimento de autismo no familiar entrevistada/o. Nesse sentido, três afirmaram que tinha conhecimentos acerca da perturbação, enquanto outros três referiram o inverso, aquando do diagnóstico.

O pai do *Jaime* (E #3) achará "secundário" estar informado, na medida em que "é um rótulo, como outro qualquer, ser Autista ou ser Asperger", sem que seja conhecida a "solução" (o que não diz, uma "cura"), além de "catálogo". Todavia, partilha e debate é o que proporciona, mensalmente, na Associação em que é membro dirigente, a *Associação Portuguesa para as Perturbações de Desenvolvimento e Autismo* - APPDC-Braga. A mãe da *Maria* (E #4), membro

da mesma organização, explica de antemão que "o olhar é trabalhado com objectos que eles gostem", no seu caso, utilizando "objetos com luz", mesmo que afirme não saber se "entra [nessa prática] a parte emotiva". Assim, a *Maria*, quando entre em local novo, "tirará uma fotografia" e, depois, sem olhar, dirige-se a objecto de interesse. Os técnicos aconselharam-na a utilizar também as rotinas, para tranquilizar a filha e, como se disse, a imitá-la nas brincadeiras.

Na E #5, a mãe do *Bernardo*, distancia-se por não ter aquele suporte de pais. Além de dizer serem precisas instituições que lhe expliquem procedimentos a ter com o filho, aos 14 anos, também não teve conhecimentos aquando do diagnóstico. Se não sabe como agir, tem dificuldade de relacionamento, chegando a afirmar não distinguir "Autismo", "Deficiência Mental" e "Doença Mental", sugerindo que haja um maior aconselhamento por parte de psicólogo/a de escola.

Outra informante-chave da APPDC-Braga, na E #6, mãe do *Emanuel*, comentou já possuir conhecimento prévio por comportamentos, que consideraria não serem "normais". Foi quando efectuou uma pesquisa do que poderia estar subjacente às dificuldades do filho, chegando a Autismo. Não teve surpresa nem choque no diagnóstico e, antes mesmo do diagnóstico conclusivo, já conhecia o Autismo por reportagens televisivas. Separa, portanto, sem dificuldade, Autistas de crianças com Trissomia 21, de deficientes motores ou Autistas entre si, o que a leva a desejar haver um CAO somente parta Autistas. Conhece e admira o trabalho realizado na *Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados* (APPDA) de Vila Nova de Gaia. Uma ou outra Associação ou Cooperativa consuma um suporte emocional para pais, que se reúnem em sede, trocando experiências, colocando dúvidas e hesitações. Em conjunto, questionam mais e ajudam-se mutuamente, em igualdade na condição crítica.

Por último, relativamente à terceira questão, foram apresentadas as maiores *dificuldades* atuais de filho/a.

Na diversidade de dificuldades ou perturbações, são assinaláveis os seguintes significados enunciados, com exceção de défice de linguagem e dependência.

Em primeiro lugar, a limitação em entenderem a linguagem do filho, segundo dois pais, provoca-lhes um grande mal-estar. Aos 5 anos, o *Emanuel* (E #6), por exemplo, aponta, indiscriminadamente e diz "*be be*…". Por se molhar no chuveiro e irem-no retirar, diz "*be be be be*…" para rejeitar ser afastado de água. Quando lhe vão dar esparguete, diz *be be* e, já nessa situação, quer carne a acompanhar a massa. Para o levarem, no carrinho do supermercado, junto de certas coisas diz "*be be*", também.

Problemas são perceptíveis em outros aspectos de comunicação, para trocas bilaterais recíprocas, havendo casos em que o desenvolvimento da linguagem parece ter estagnado ou até regredido. Como compreender o que o filho quer e os seus comportamentos?

Ser dependente de alguém é outra dificuldade sentida, tanto referido na E #5 (a mãe do *Bernardo*) como na E #6 (a mãe do *Emanuel*).

Mas na E #1, a mãe de G. explicitou que a maior dificuldade que sentiu foi ter de deixar de trabalhar, para acompanhar a filha, com dificuldades económicas acrescidas ao stress e desemprego do marido. Além de factores familiares e sociais adversos comuns (ver Tunali & Power, 1993, 2002), sem hesitação, a mãe do *Bernardo*, na E #5, referiu o problema da agressividade do filho: "resta fugir"... "não tem respeito a ninguém". Na E #6 (a mãe do *Emanuel*), evidencia-se outra questão sublinhada: o tempo exigido pelo filho, de forma quase constante. No entanto, os pais desvalorizam o tempo, de imediato, justificando que o *Emanuel* é filho único. Com ele, afinal, podem dispensar tempo; ele "não causa muito transtorno…" Todavia, uma enorme dificuldade foi a integração do filho em creche, apesar de ter 5 anos. O *Emanuel* já frequentou 3 centros educativos com infantário, devido a obstáculos colocados "por ser Autista". Actualmente, está "totalmente integrado", com todas "as condições desejadas".

Na E #6, ficamos também a saber que a mãe do *Emanuel* não compreende o que o filho quer, porque não fala, além de a preocupar "estar a fazer outra vez pelas calças abaixo", tão concentrado no que faça e esquecendo-se de ir a casa de banho. Aos 5 anos, fará muitas birras, decorrentes de querer comer sempre "gelados, bolos… coisas vermelhas: melancia, morangos". Mas, também, rejeita agora "iogurtes com vermelho, no fundo de vidro". Na praia, o *Emanuel* está "sempre na água", pelo que a família não vai à praia se há "nevoeiro".

Nos casos em estudo, os pais tendem a não dizer sentirem ou não terem sentido dificuldade na relação com os filhos com Autismo. A mãe do *António* e do *Fábio* (E #2) afirmou mesmo que os gémeos "não dão trabalho nenhum", considerando-os "crianças normais": "o problema deles é assim… - eu lido com eles como com qualquer criança - como lido consigo - não há diferenças nenhumas, quando ele (o *António*) não entende, explico-lhe". Curiosamente, o pai do *Jaime* (E #3) colocou antes problemas da "sociedade [que] rejeita este tipo de problemas", não "compreendidos"na sociedade portuguesa. Gastou muito dinheiro com o filho, durante um grande período de tempo, uma dificuldade, embora afirme possuir recursos económicos. De forma mais expressiva é a mãe do *Bernardo* (E #5) que pensa ter "cruz, para aturar", uma "vida dura…." e sentir-se "sem apoio", nomeadamente, quando quer "acalmar" o filho de 14 anos.

Discussão final

A linguagem que se utiliza e que muda é fruto de convenções linguísticas e sociais, do poder de grupos científicos e de autores. Quando se cria o estereótipo (cultural) de pessoas "muito" ou "pouco" inteligentes, seremos facilmente conduzidos a preconceito (pessoal), nas crenças e expectativas, com um componente emocional associado, geralmente, persistindo uma atitude negativa para com quem seja membro de um ou outro grupo minoritário. Existem muitos estigmas em pessoas com deficit (ou défice) cognitivo. Essa terminologia substituiu a de "deficiência mental", em meios escolares, com/sem marca física associada.

Mais incorrecto do que mudar as terminologias, será a negação do problema, impedindo a utilização de medidas de reabilitação neuropsicológico específicas, junto de minoria escolar. Tem que se fornecer educação apropriada a Autistas e, se necessário, acomodação às suas necessidades. Os profissionais de

educação têm que saber que outras causas para o défice desenvimental e a comunicação, no caso de Perturbações Específicas da Linguagem e a Surdez não podem continuar a ser confundidas com Autismo. De etiologia fortemente genética, existem prováveis *loci* nos cromossomas 7 e 15 (entre outros), ainda não identificados genes de susceptibilidade. Não existe evidência das vacinas serem responsáveis e também os factores de risco ambiental permanecem não confirmados. Há hoje preocupação acrescida e abrangência no conceito alargado para os números aumentarem no Autismo.

Tem que se apoiar mais os professores, dizendo que o discurso acaba por se desenvolver em alguns Autistas, mas a comunicação permanece limitada e as anomalias centrais geralmente não melhoram. Assim colocado, a maior parte das crianças autistas necessita de educação especial e de cuidados residenciais, quando envelhece; somente uma minoria pode viver de forma independente. Também não existe qualquer tratamento específico, mas é possível tratar os comportamentos inadequados e os problemas médicos associados, como epilepsia, sendo urgente ajudar a família na compreensão do Autismo, nas suas implicações e limitações.

Vimos como uma entidade nosológica, ou seja, uma forma de classificação de perturbação psíquica é definida pelo comportamento observável coloca limites de rigor: Autismo e SA. As expectativas afectivas, sociais ou laborais, na SA são elevadas e muitas vezes infundadas, por parte de familiares e amigos. Mas na medida em que essas ambições são injustificadas por Autismo (ou mesmo por SA), o sofrimento é muito grande. Entre outros, são os factores associados ao Autismo lesivos do bem-estar individual, com isolamento social, pelo que importa agir mais na educação, em tempo (Pierce et al., 2009; *The Journal of Pediatrics*, online, April 28, 2011).

Nesse sentido, em 12 de Agosto de 2010, foi difundida a notícia de ser possível avaliar em adultos perturbações psíquicas, descritas como PEA (Ecker et al., 2010). Em paralelo, Ricardo Dolmetsch e colaboradores (blog *Left brain-right brian: Autism new science and opinion*, 2011, April 25), conduziram investigação, com células estaminais de crianças Autistas, para estudarem o seu desenvolvimento do cérebro: células da pele (ou sangue) são convertidas em células cerebrais. Uma perturbação que seja definida de forma comportamental coloca limites de avaliação, como o "1-Year Well-Baby Check- Up Approach" (Pierce et al., 2009). Sabe-se que a motivação, a atenção, a aprendizagem e o prazer são correlatos (na abordagem neurobiológica) da produção de dopamina e de noradrenalina (ou norepinefrina), neurotransmissores com níveis inadequados nos autistas.

O diagnóstico e os critérios de diagnóstico estão a mudar muito, as idades avançadas de pais ampliam o risco de mutação, quando se intente abarcar as PEA (ou Perturbações Globais de Desenvolvimento).

Nos EUA, foi avaliado, pelo sociólogo Peter Bearman, que 1 em cerca de 100-110 crianças serem autistas (NIMH vídeo and audio about autism, 2009, Nov. 23), quando já Lisa Gilotty (*NIMH Video and Audio about Autism*, 2011) desenvolve um programa (NIMH *Research Program on Autism Spectrum Disorders at the National Institute of Mental Health*), para o diagnóstico, em 5 minutos, por *checklist* (lista de verificação), um teste de triagem simples - *screening*, podendo saber-se se uma criança é ou não Autista, aos 12 meses (*The Journal of Pediatrics*, online, 2011, April 28). No artigo de Karen Pierce e colaboradores (2009), pediatras e pais já responderam por 10.000 crianças, ao ano de idade, das quais 184 foram acompanhadas, na medida em que as pontuações obtidas foram consideradas «abaixo da média», sendo que 32 seriam Autistas. A avaliação detectou 75% de casos, mas também permitiu a avaliação diagnóstica de atraso no desenvolvimento (9), da linguagem (56), além de 36 casos categorizados com outras perturbações. Aos 17 meses, já é adequada, nessas circunstância, a psicoterapia comportamental efectiva no Autismo, no atraso global de desenvolvimento e no atraso linguístico (89%), mas é aos 19 meses que todo o grupo de estudo passa a ser seguido, em aconselhamento psicológico (*NIMH Video and Audio about Autism*, 2011). Torna-se então mais acessível a pais adquirirem conhecimento e processarem informação emocional por recurso a 24 perguntas, sobre compreensão, comunicação e gestos dos filhos, uma lista de verificação alternativa a escutarem *más notícias*.

Por último, é preciso ser dito que experiências que criem angústia (ou encantamento e amor), podem vir a ter fraca possibilidade de serem retidas e, por acréscimo, serem importantes no futuro, tornam-se memórias do futuro, reais ou falsas que sejam. Atenção, stress e novidade têm, por consequência, impacto mnésico.

Importa portanto envolver mais ainda a família, em atenção a condições de vida referidas, além de educação em *estilos de parentalidade* (áspero e crítico, associado com perturbações do comportamento), gestão de conflitos (ampliando o risco de perturbação emocional ou comportamental do/a flho/a) e perturbação psíquica nos pais. Encontrou-se em familiares, de primeiro e segundo grau, uma percentagem superior a

50% de alterações compatíveis com SA (Gillberg, 1991, 1995), que não tem inteligência e linguagem notável, como no Autismo e, sem convulsões como característica, dito que o Autismo pode ou não estar causalmente relacionado com a SA.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2000*). DSM-IV - TR Diagnostic and statistical manual for mental disorders* – 4th. Ed., text review. Washington, DC: APA (edição portuguesa "Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 4ª Ed., texto revisto (TR). Lisboa: Climepsi, 2002).

Attwood, T. (2003). *Learning and behavior problems in Asperger syndrome.* N. Y.: Guilford Press.

Attwood, T. (2008). "O mundo precisa de pessoas com Asperger". *Pais e Filhos*, *210*, Jul. 2008, 42-46.

Benito, Y. (2010). *Superdotación y Asperger*. Madrid: Editorial ESO.

Ecker, C., Marquard, A., Mourão-Miranda, J. et al. (2010). Describing the brain in Autism in five dimensions: Magnetic resonance imaging-assisted diagnosis of Autism Spectrum Disorder using a multiparameter classification approach. *The Journal of Neuroscience*, 11 August 2010, 30(32), 10.1523/JNEUROSCI.5413-

09.2010. http://www.jneurosci.org/content/30/32/10612.full (pesquisa efectuada em 19 de Junho de 2011) Gillberg, C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of asperger syndrome

in six family studies. In Uta Frith (Ed.), *Autism and asperger syndrome* (pp. 122-146). N.Y.: Cambridge University Press.

Gillberg, C. (1995). *Clinical child neuropsychiatry*. Cambridge: Cambrige University Press.

Harrison, P., Geddes, J. & Sharpe, M. (2006). *Guia prático de psiquiatria*. Lisboa: Climepsi.

Iñiguez, L. (2007). *Análise del discurso*. Manual para las ciencias socials, 2ª Ed. Barcelona: EDIUOC. [edição Portuguesa da 1ª Ed.: Iñiguez, L. (2004). *Manual de análise do discurso em ciencias sociais*. Petrópolis: Vozes] *Left brain-right brian: Autism new science and opinion - Blog* (2011, April 25). Dr. Ricardo Dolmetsch onAutism Spectrum Disorder Research and Stem Cell Possibilities. (pesquisa em 12 de Junho de 2011)

National Institute of Mental Health - NIMH Video and Audio about Autism (2009). Peter Bearman on Increased prevalence of Autism. http://www.nimh.nih.gov/media/video/bearman.shtml (pesquisa em 14 de Junho de 2011)

National Institute of Mental Health - NIMH Video and Audio about Autism (2011) Interview to Lisa Gilotty http://www.nimh.nih.gov/media/audio/lisa-gilotty-on- autism-spectrum-disorders-in-children.shtml (pesquisa em 14 de Junho de 2011)

National Institute of Mental Health - NIMH - Research Program on Autism Spectrum Disorders at the National Institute of Mental Health - NIMH http://www.nhs.uk/conditions/motor-neurone- disease/pages/news.aspx?ListID=18&CurrentPage=1&NewsId=%7BE19B174D-7745-4EE7-B829-71D4B90B48CB%7D (pesquisa em 12 de Junho de 2011)

Otero, Y., Hmadcha, A., Mairena, M. & Sanjuan, E. (1999). Síndrome X frágil y discapacidad mental hereditária. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Pierce, K., Glatt, S., Liptak, G., McIntyre, L. (2009). The power and promise of identifying autism early: Insights from the search for clinical and biological markers. *Annals of Clinical Psychiatry: Official Journal of the American Academy of Clinical Psychiatrists*, 2009, 21(3), 132-47.

The Journal of Pediatrics, online, April 28, 2011 http://bit.ly/kSZSMn (pesquisa em 12 de Junho de 2011)

Tunali, B. & Power, T. (1993) C reating satisfaction: A psychological perspective on stress and coping in families of handicapped children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Volume 34, Issue 6, September 1993, 945–957

Tunali, B. & Power, T. (2002) Coping by redefinition: Cognitive appraisals in mothers of children with Autism and children without Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Volume 32, Number 1, 25-34.

[331]

A PSICOLOGIA POSITIVA UMA FONTE DE INSPIRAÇÃO PARA AS ESCOLAS DE HOJE

Sónia Morgado[1], Anabela Vitorino[1], Cristiana Ramos[2], Daniela Rita[2] e Mariana Silva[2]

[1] Psicologia do Desporto, Rio Maior

[2] Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Rio Maior

[Resumo] A Psicologia Positiva estuda a experiência subjectiva positiva, as potencialidades e virtudes humanas, e as instituições que promovem a qualidade de vida, contribuindo para a compreensão e desenvolvimento dos factores que permitem a prosperidade dos indivíduos e comunidades (Fry, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Neste contexto, o presente estudo teve como objectivos a identificação do nível de esperança, interiorização religiosa e optimismo em função de variáveis específicas, da existência de correlação entre estes elementos e investigar a importância dos 3 construtos na educação ao longo da vida. Sugere-se que a implementação de uma orientação positiva requer estratégias específicas para as faixas etárias mais idosas.

Introdução

A Psicologia tem estudado particularmente o funcionamento negativo da personalidade ou as emoções negativas (Barros, 2010). Por sua vez, Lourenço (2000) refere a tendência negativa dos temas psicológicos, tornando-se necessário alterar esta situação, prestando maior atenção aos aspectos positivos do comportamento humano. Efectivamente, nas últimas décadas, os psicólogos começaram a dedicar particular atenção à dinâmica positiva do desenvolvimento humano ou às emoções designadas como positivas (bem-estar, satisfação com a vida, felicidade, alegria, optimismo, esperança, sabedoria, amor, perdão, etc.), contextualizado num novo paradigma na Psicologia, mais centrado na promoção do que na remediação (Barros, 2010).

A Psicologia Positiva surge, neste âmbito, como uma área de estudo própria e multifacetada, que vai para além das abordagens centradas nos problemas e nas patologias, debruçando-se sobre as experiências positivas, características positivas individuais (como carácter, forças e virtudes) e instituições positivas (como organizações baseadas no sucesso e potencial humano) (Marujo, Neto, Caetano & Rivero, 2007), constituindo-se como um elemento de identificação e compreensão das capacidades humanas e um factor de auxílio para uma vivência mais feliz e mais produtiva dos indivíduos (Snyder & López, 2007).

Religião

Por religião entende-se os "sentimentos, actos e experiências das pessoas individuais, na sua solidão, no modo como se apreendem a si mesmas, como estando em relação com tudo o que consideram o divino" (James, 1985, citado por Barros, 2010, p. 138).

Em termos das diversas classes ou espécies de religião, uma das distinções fundamentais é feita entre a «religião intrínseca» (interiorizada, auto-motivada) e «extrínseca» (exterior, hetero-motivada), entre «religião comprometida» e «religião consensual» (Barros, 2005, 2008, 2010).

De acordo com Hood, Hill e Spilka (2009) a abordagem psicológica sobre a origem da religião aponta essencialmente para dois grupos: a tradição defensivo--protectiva, onde estão incluídas todas as tendências que fazem da religião um escudo contra o medo e a necessidade de encontrar significado e controlar as vicissitudes da vida, e a tradição crescimento-realização. Por outro lado, referem que as pessoas religiosas são habitualmente membros de uma igreja ou congregação, participam nos serviços religiosos, lêem a bíblia ou outros livros sagrados, contribuem monetariamente para causas religiosas, respeitam os feriados e os dias de festa, dão acções de graças à refeição e aceitam restrições na comida, entre outras possibilidades.

As pessoas religiosas apresentam inúmeras características, das quais se

destacam, segundo Barros (2008, 2010), a devoção e a espiritualidade, o forte comprometimento com a fé em todas as dimensões da vida (profissional, matrimonial, sexual, educacional), o humanismo e o altruísmo, assim como a tolerância, a compreensão e orientação segundo os princípios morais defendidos pela religião.

Por sua vez, a pessoa que só extrinsecamente é praticante, mostra-se superficial, separa a religião da vida, não levando à prática o que teoricamente acredita; é mais levada pelo medo e pela pressão social do que pela convicção íntima; está centrada em si mesma e menos nos outros; considera Deus mais como uma abstracção do que como uma Pessoa viva; é pouco tolerante (Hood *et al.*, 2009).

Nas últimas décadas tem surgido um interesse específico no estudo dos fenómenos religiosos, no contexto das ciências humanas, em que o comportamento religioso é estudado na área científica designada por Psicologia da Religião, onde se procuram evidências sobre o modo como as pessoas constroem as suas crenças e comportamentos religiosos, assim como examina como estas crenças podem influenciar outras facetas das suas vidas (Hood *et al.*, 2009).

Esperança

Snyder (1995) define esperança como "um processo de pensamento sobre os objectivos (*goals*) do indivíduo, acompanhado com a motivação de actuar nesse sentido (*agency*) e de encontrar os meios (*pathways*) para atingir os respectivos objectivos". A esperança é ainda definida como uma "energia cognitiva e percursos para os objectivos"; uma maior esperança reflecte um elevado sentido de energia mental e de meios para atingir os objectivos. Neste caso, refere-se a uma «esperança disposicional», a qual pode ser alvo de modificações a longo do tempo.

A esperança é descrita por Hert (2005, citado por Querido & Dixe, 2010) como uma força interior promotora da vida, facilitadora da transcendência da situação presente e transição para uma nova consciência e enriquecimento do ser, neste sentido, podemos afirmar que um sujeito com muita esperança deverá apresentar emoções positivas de modo continuado, enquanto alguém com pouca esperança revelará apenas emoções negativas. Assim, a pessoa esperançada é capaz de estabelecer metas, redefinir o seu futuro, descobrir um significado para a sua vida, sentir-se em paz e apresentar-se optimista (Lopes *et al.*, 2010).

Também se podem distinguir vários tipos de esperança, como sejam a «esperança disposicional» (ou pessoal) e uma «esperança situacional» (ou social), em que a primeira é baseada mais na própria pessoa e a segunda relacionada com o contexto situacional envolvente. Existe ainda distinção entre a «esperança terrena» (ou intramundana) e a «esperança celeste» (ou transcendente), capaz de ultrapassar a própria morte projectando-se para um futuro absoluto e procurando a salvação em Deus (Barros, 2010).

Sabendo que nos próximos anos manter-se-á a tendência do envelhecimento demográfico, cujo índice de envelhecimento passou de 107, em 2003, para 118, em 2009 (INE, 2010) e se prevê que em 2050 a população idosa representará 32% total da população (INE, 2004), associado ao facto de que a esperança é uma necessidade comum ao longo do ciclo de vida, existem estudos que pretendem perceber a esperança e desesperança na vida da população idosa, em que a desesperança é vista como sentimento que reflecte medo e incerteza em relação ao próprio futuro (Lopes *et al.*, 2010).

Sendo um conceito mutidimensional, tem sido considerado que "um bom nível de esperança apoia significativamente no processo de adaptação à doença, bem como no crescimento espiritual fundamental em fim de vida" (Viana, Querido, Dixe & Barbosa, 2010, p. 615).

Optimismo

O optimismo é definido como "uma disposição ou atitude associada a uma expectativa sobre o futuro material ou social que o avaliador olha como socialmente desejável para o seu proveito ou prazer" (Tiger, 1979, p. 18). Por outro lado, "é visto como uma característica cognitiva (um objectivo, uma expectativa, uma crença ou uma atribuição causal) em relação ao futuro desejado e sentido como sucesso (…) uma tendência mais ou menos estável da pessoa, em circunstâncias normais da vida, e que tende a prevalecer mesmo em circunstâncias adversas (Barros, 2010, p. 67).

Assim sendo, e tendo em conta o expectável, o optimismo está relacionado com o estilo exploratório, o bom humor, a felicidade, a esperança, perseverança, bom nível de realização, resiliência, saúde física, popularidade, etc., enquanto o pessimismo se relaciona com a depressão, infelicidade, desesperança, passividade, morbosidade, falta de resistência ou vulnerabilidade aos contratempos, doença (mesmo morte), impopularidade (Barros, 2010).

Para Scheier e Carver (2002), citados por Snyder e López (2007), o optimismo é a tendência estável para acreditar que as coisas positivas acontecem em detrimento das coisas negativas. Neste sentido também Calhoun e Tedeschi (1998, citados por Linley & Joseph, 2004), consideram o optimismo como a expectativa de resultados favoráveis.

Quanto às classes de optimismo, geralmente distinguem-se entre o «optimismo pessoal» (disposicional) e «optimismo social» (situacional). Segundo Scheier e Carver (1985, citado por Barros, 2010), entende-se por optimismo pessoal, uma expectativa generalizada de um resultado positivo referente à pessoa, ao seu comportamento ou saúde. Se essa expectativa positiva diz respeito mais directamente a questões específicas ou ao ambiente social ou ecológico, está em causa o optimismo social.

Por outro lado, Klaczynski e Fauth (1996, citado por Barros, 2010) referem-se a um «optimismo justificado» ou «injustificado», ao qual pode-se chamar também «realista» ou «irrealista», «fundado» ou «infundado».

Peterson (2000, citado por Barros, 2010) distingue entre «optimismo pequeno» (expectativas específicas sobre resultados positivos ou de relativa importância numa situação singular) e «optimismo grande» (expectativas mais amplas e menos específicas).

Especificamente, os estudos têm investigado a influência positiva do optimismo na saúde e até mesmo no sistema imunológico (Barros, 2010), assumindo-se como elemento que "traz mais saúde mental e física e maior felicidade, e que mistura uma maior leveza com uma mais forte estrutura para

aguentar os embates da vida" (Marujo, Neto & Perloiro, 2008, p. 21). Assim, um indivíduo ao tornar-se mais optimista, pode ajudar a manter-se saudável, a prevenir a doença, a recuperar de uma forma mais rápida quando tem problemas de saúde ou ainda a lidar melhor com uma situação de doença própria ou de outra pessoa mais próxima.

Neste sentido, "o optimismo é considerado um recurso pessoal que influencia as respostas do indivíduo ao stress e que contribui para o seu bem-estar" (Custódio, Pereira & Seco, 2010, p. 592).

Tudo indica que pensar positivamente pode fazer com que os indivíduos se sintam melhor. Várias investigações têm mostrado que a doença, incluindo dor de cabeça, dor de costas, problemas cardíacos, problemas alérgicos, úlceras, cancro, entre outras, pode ser influenciada pelas emoções e níveis de stress (Marujo *et al.*, 2008).

É de salientar um estudo longitudinal realizado por Peterson, Seligman e Vaillant (1988, citado por Marujo *et al.*, 2008), que refere que à medida que os sujeitos vão envelhecendo, a sua saúde vai piorando, no entanto, sendo evidente, que os mais optimistas eram mais saudáveis.

O optimismo surge também como uma ferramenta que pode evitar ou curar a depressão. Num estudo de Everson *et al.* (1997, citado por Marujo *et al.*, 2008), foi demonstrado que homens de meia-idade, que se sentiam sem esperança e fracassados, tinham maior probabilidade de desenvolver arteriosclerose do que homens da mesma idade optimistas. Poderemos assim considerar que o optimismo disposicional favorece a saúde física, para além de ajudar a saúde psíquica (Barros, 2010).

Tendo em conta o processo de aprendizagem social, aprendemos a ser optimistas ou pessimistas com aqueles que nos são mais próximos, nomeadamente na família e na escola. Nesse sentido, palavras como alegria, despreocupação, prazer e bem-estar precisam de entrar no vocabulário e na vida dos professores, pais, crianças e jovens, em substituição de um discurso do queixoso *versus* vitimização (Marujo *et al.*, 1998, 2008).

Sociabilidade, sentido de eficácia pessoal, objectivos precisos na vida, saber sair-se bem dos insucessos, internalidade em termos de *locus* de controlo e de atribuições, perseverança, responsabilidade, sentido de humor e realismo, são igualmente características da pessoa optimista (Barros, 2010), a par da elevada auto-estima, perseverança face às adversidades e tendência para o bem-estar, o sucesso e a saúde (Marujo *et al.*, 2008). Da comparação entre estas componentes, ressaltam como pontos similares, o ser sociável, perseverante, responsável e o possuir objectivos na vida.

Ao nível de estudos diferenciais, Schweizer e Schneider (1997, citado por Barros, 2010) constataram que os homens possuem maior grau de optimismo social do que as mulheres e também encontraram diferentes graus de optimismo social conforme a idade, crescendo até aos 40 anos, baixando entre os 40 e os 50 anos, para de novo aumentar.

Consolidando os 3 construtos, a esperança enquanto atitude, emoção, valor, virtude, é das mais positivas para o ser humano (Barros, 2010) e incute no processo de pensamento, a necessária motivação para a prossecução de objectivos (Snyder, 1995), e influencia positivamente, ao aumentar os níveis de optimismo, a felicidade, saúde física e psíquica (Barros, 2010; Carver, Scheier & Segerstrom, 2010).

Em termos da interacção entre os construtos, a esperança tem igualmente uma íntima relação com a religião, porque através do processo teológico, fomenta a concretização de objectivos, fornecendo instrumentos e recursos necessários para a sua realização, de acordo com a motivação, o optimismo e o pensamento do indivíduo.

Objectivos

Os objectivos deste trabalho foram: a) identificar o nível de esperança, interiorização religiosa e optimismo em função das variáveis: estado civil, género, habilitações literárias, idade e ocupação dos tempos livres (OTL); b) determinar a existência de correlação entre os três elementos base em estudo; c) revelar a importância da educação, formação ao longo da vida e cidadania na cadeia dos 3 construtos.

1.2 Metodologia

Participantes

O método de amostragem utilizado foi o da amostragem por conveniência (Pinto & Grego, 1992). A população foi constituída por 40 indivíduos (32,5% femininos e 67,5% masculinos), pertencentes aos distritos de Aveiro, Guarda, Lisboa e Santarém, com idades compreendidas entre os 13 e 81 anos (M_{idades}=42,15; DP = 22,1).

Face aos objectivos do estudo, estratificou-se a amostra em 4 grupos etários (Shaffer & Kipp, 2010): 12-20 (adolescência); 21-40 (adulto jovem); 41-65 (meia-idade); mais de 66 anos (velhice). Relativamente ao estado civil, verifica-se que a distribuição é uniforme quanto à diferenciação entre o estado civil solteiro (40%) e o estado civil casado (45%). O remanescente refere-se a outras situações (uniões de facto, divorciado, entre outros) (quadro 1).

Instrumentos

Utilizou-se a *Escala sobre a Interiorização Religiosa (religião interiorizada)* (Barros, 2005). Este instrumento pretende conhecer o que pensam as pessoas sobre a religião e avaliar a motivação intrínseca/extrínseca da vivência religiosa, o qual é constituído por 4 itens centrais (*"Uma das razões por que partilho activamente a minha fé com os outros é…"*; *"Quando me volto para Deus, faço-o, na maior parte dos casos…"*; *"A razão por que rezo sozinho é…"*; *"A razão de eu frequentar a igreja é…"*), com uma escala de 4 opções de escolha, em que 1 corresponde a "*totalmente falso*", 2 "*relativamente falso*", 3 "*bastante de acordo*" e 4 "*totalmente de acordo*". Os itens organizam-se de forma a indicar 2 factores: a *interiorização (identificação)* e a *exteriorização (introjecção)*.

No que concerne ao tema da Esperança, recorreu-se à *Escala sobre a Esperança* apresentada por Barros (2003). Este instrumento identifica as atitudes da pessoa face ao futuro. Para tal, apresenta 6 itens (*"Considero-me uma pessoa cheia de esperança"*; *"Não desanimo facilmente frente às adversidades"*; *"Luto para atingir os meus objectivos"*; *"Sou optimista mesmo no meio das dificuldades"*; *"Sei que tenho competência para conseguir o que quero na*

vida"; *"Penso que o futuro será melhor do que o passado"*).

A Escala sobre o Optimismo (Barros, 1998), é outro dos instrumentos utilizados e visa sinalizar algumas atitudes da pessoa face ao mundo, ou seja o optimismo disposicional (pessoal). É constituída por 4 itens centrais (*"Encaro o futuro com optimismo"*; *"Tenho esperança de conseguir o que realmente desejo"*; *"Faço projectos para o futuro e penso que os realizarei"*; *"Em geral considero-me uma pessoa optimista"*).

Para as Escalas sobre a Esperança e sobre o Optimismo utilizou-se uma escala de *likert* de 5 opções de escolha, em que 1 corresponde a *"totalmente em desacordo (absolutamente não)"*, 2 *"bastante em desacordo (não)"*, 3 *"nem de acordo nem em desacordo (mais ou menos)"*, 4 *"bastante de acordo (sim)"* e 5 *"totalmente de acordo (absolutamente sim)"*.

Procedimentos

Para a recolha de dados, foram distribuídos 40 questionários, de forma proporcional pelas diferentes faixas etárias, nos quatro distritos, ao longo do mês de Novembro de 2010, a partir do consentimento informado de todos os participantes no estudo.

De forma a facilitar a compreensão das questões e a produção de respostas adequadas às percepções em torno da temática, os instrumentos de auto-avaliação foram preenchidos sem limite de tempo.

Para sistematizar e realçar a informação fornecida pelos dados recorreu-se à técnica da estatística descritiva e inferencial (especialmente ao nível correlacional). O nível de significância foi de 5%, tendo-se utilizado o programa informático PASW *(Predictive Analytics SoftWare Statistics*, versão 18,0).

Resultados

Religião Interiorizada

Para a Interiorização Religiosa, a base da análise será efectuada nas duas dimensões: a *interiorização (identificação)* e a *exteriorização (introjecção)*.

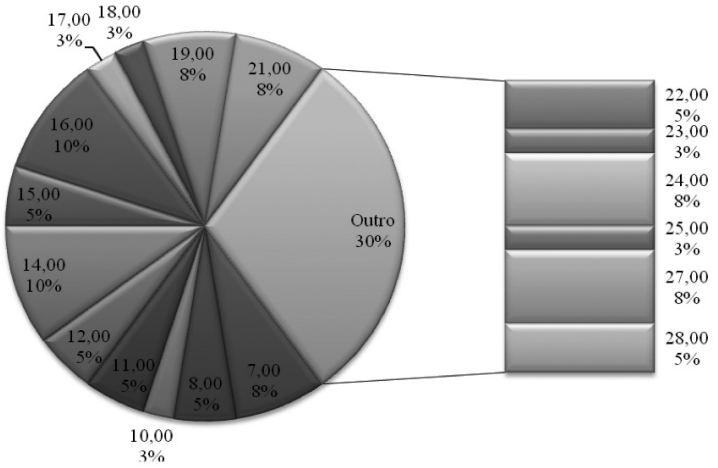
Na análise do "factor identificação" em termos religiosos, constata-se que a interiorização, atinge, num total máximo de 28, os 30%, considerando os valores mais extremos, nomeadamente dos 22 aos 28.

O gráfico 1 é revelador da Interiorização Religiosa do universo estudado, o que se repercute nas diferentes opções que compõem esta questão, nomeadamente estabelecendo-se correlações positivas e significativas entre a "interiorização" e a idade, ao nível do *"apoio em Deus"*, a *"razão da Oração"* e a *"razão de ir à Igreja"*.

Quadro 1: Caracterização dos participantes

			Idade				Habilitações Literárias		Estado Civil			OTL		
			12 aos 20 anos	21aos 40 anos	41aos 65 anos	+de 66 anos	inferior ao 12º ano	Ensino Superior	solteiro	casado	outros	Actividades físico motoras	Actividades socioculturais	Outras
Género	Masculino	n	1	4	4	4	4	9	5	8	0	8	4	1
		% Género	8%	31%	31%	31%	31%	69%	38%	62%	0%	62%	31%	8%
		% Idade	10%	40%	40%	40%	29%	35%	31%	44%	0%	50%	19%	33%
	Feminino	n	9	6	6	6	10	17	11	10	6	8	17	2
		% Sexo	33%	22%	22%	22%	37%	63%	41%	37%	22%	30%	63%	7%
		% Idade	90%	60%	60%	60%	71%	65%	69%	56%	100%	50%	81%	67%
Total		n	10	10	10	10	14	26	16	18	6	16	21	3
		% Sexo	25%	25%	25%	25%	35%	65%	40%	45%	15%	40%	53%	8%
		% Idade	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 1 – Distribuição de níveis de "identificação"



O estado civil apresenta também correlações nas mesmas questões: *"apoio em Deus"* e na *"razão de ir à Igreja"*, conforme quadro 2.

Da análise do resultado apenas a *"partilha da fé"* não apresenta qualquer tipo de correlação com a idade ou o estado civil. A OTL tem uma correlação positiva e significativa com as questões anteriores, com excepção da *"partilha da fé"*, permitindo que as restantes questões sejam explicadas pelos três itens: 58,5% da variação de *"porque gosto de passar tempo com Ele"* é explicada pela idade ($0{,}418^2$*100=22,5%), pelo estado civil (18,6%) e pela OTL (17,5%). Os itens *"gosto de rezar"* e *"porque considero gratificante rezar"* são explicados pelas variáveis em 60,6% e 64%, respectivamente.

O valor máximo atingido pelo nível de "exteriorização", representa apenas 2,5%, sendo que o valor com maiores níveis de ocorrência de "introjecção" é de 10 e 8 em 20.

Das variáveis consideradas, a idade, ao contrário das habilitações literárias que apresenta correlações negativas, tem correlação positiva e estatisticamente significativa com as questões que compõem os níveis de "introjecção" e respectivas perguntas.

O estado civil só não apresenta uma correlação estatisticamente significativa com a opção *"porque as outras pessoas esperam que eu vá à igreja"*.

A variação da *"partilha da fé"*, na opção *"porque quero ser aceite pelos outros cristãos"* explica-se pela idade em 23,2% ($0{,}482^2$ * 100), pelo estado civil em 13,6% ($0{,}369^2$ * 100), e pelas habilitações literárias 22,2% ($0{,}471^2$ * 100), sendo os remanescentes (41%) explicados por outros factores não considerados na análise.

É de salientar que na opção *"porque se não o faço, não serei aceite por Deus"*, as variáveis constantes do quadro 3 contribuem para a explicação com 72,1%. A este contributo acresce a OTL, que apresenta uma correlação significativa positiva (r = 0,424, p-value = 0,006), sendo a sua contribuição de 18%, o que aumenta o valor total explicado para 90,1%, permitindo que apenas 9,9% das respostas seja explicada por outros elementos.

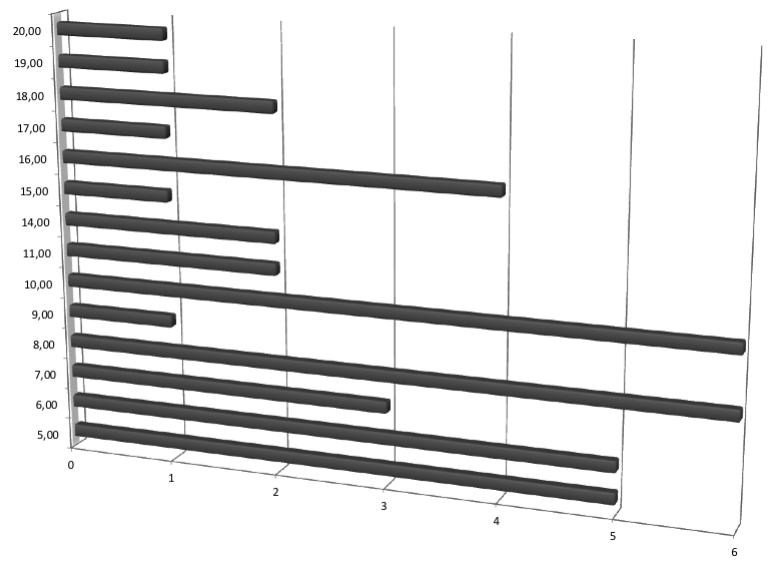
Quadro 2 – Correlação por grupo de questão

		Idade		Estado Civil	
		Teste	*sig*	*Teste*	*sig*
Apoio em Deus	*porque gosto de passar tempo com Ele*	0,474	0,002	0,431	0,005
	porque considero que é gratificante	0,333	0,022	0,456	0,003
Razão da oração	*porque gosto de rezar*	0,542	0,000	0,377	0,016
	porque considero gratificante rezar	0,447	0,004	0,456	0,003
Razão de ir à igreja	*porque quando vou à igreja aprendo coisas novas*	0,465	0,002	0,411	0,008

Quadro 3 – Correlação por grupo de questão

		Idade		Estado Civil		Habilitações Literárias	
		Teste	*sig*	*Teste*	*sig*	*Teste*	*sig*
Partilha da fé	*porque quero ser aceite pelos outros cristãos*	0,482	0,002	0,369	0,019	-0,471	0,002
Apoio em Deus	*porque me sentiria culpado se não o fizesse*	0,36	0,022	0,414	0,008	-0,501	0,001
Razão da oração	*porque se não o faço, não serei aceite por Deus*	0,505	0,001	0,523	0,001	-0,439	0,005
Razão de ir à igreja	*porque as outras pessoas esperam que eu vá à igreja*	0,525	0,001	0,287	0,073	-0,341	0,031
	porque os outros não me aceitariam se eu não fosse	0,608	0,000	0,440	0,005	-0,46	0,003

Gráfico 2 – Distribuição de níveis de "introjecção"



Esperança

Para a Esperança, numa escala onde a pontuação mínima seria de 6 e a máxima de 30, identifica-se uma heterogeneidade de resultados, sendo o valor mais frequente de 21 com 20%, enquanto o valor mínimo apresentado (11) representa 2,5% e o máximo (30) corresponde a 5%.

A nível correlacional, a variável com maior revelo nesta análise é a idade, que num total de 6 questões apresenta correlações negativas e estatisticamente significativas, nas questões *"não desanimo facilmente frente às adversidades"* (r = -0,367, p-value= 0,020), *"luto para atingir os meus objectivos"* (r = -0,453, p-value= 0,000), *"sei que tenho competências para conseguir o que quero na vida"* (r = -0,367, p-value= 0,020) e *"penso que o futuro será melhor do que o passado"* (r = -0,5547, p-value= 0,000).

A questão *"luto para atingir os meus objectivos" e "penso que o futuro será melhor do que o passado"*, são explicadas em 61,2% (variáveis idade – 20,5%, estado civil – 16,2% e OTL – 24,5%) e 66% (idade – 30,6%, estado civil – 23,4% e habilitações literárias – 12,7%).

Optimismo

A análise dos resultados será efectuada com base nas 4 questões do instrumento e na globalidade das respostas.

Em termos globais constata-se que os valores da Escala sobre o Optimismo se centra num valor mediano de 16 pontos, numa escala onde o valor máximo é 20 e o mínimo é 4 (DP = 2,78), o que é revelador da centralidade dos níveis de optimismo, cujo nível de 15 e 16 apresentam 20% de observações cada um.

Esta centralidade é também revelada pela análise individual, cujo valor máximo é de 5 e valor mínimo de 1 (por item).

Quando questionados sobre "o modo como se encara o futuro" em termos do optimismo, verifica-se que a maioria das respostas se centra no *"bastante de acordo (sim)"*, com 42,5%. A análise

Quadro 4: Nível de optimismo para encarar o futuro

Nível de resposta	Encaro o futuro com Optimismo	
	n	%
2 - Bastante em desacordo (não)	3	7,5
3 - Nem de acordo nem em desacordo (mais ou menos)	9	22,5
4 - Bastante de acordo (sim)	17	42,5
5 - Totalmente e acordo (absolutamente sim)	11	27,5
Total	*40*	*100*

Gráfico 3 – Valores do nível de "esperança"

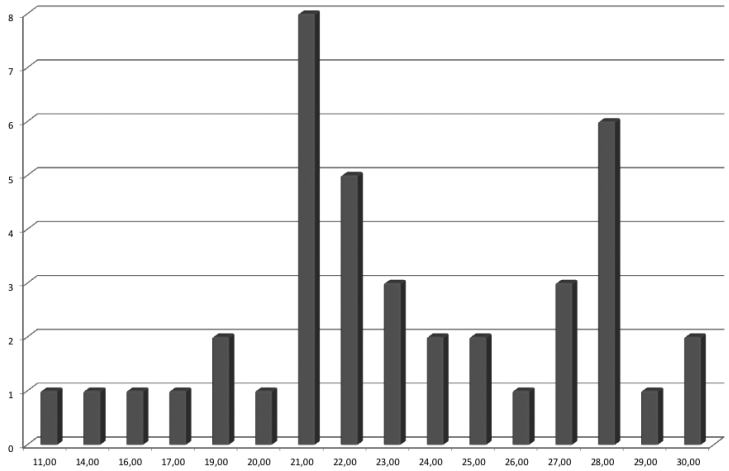
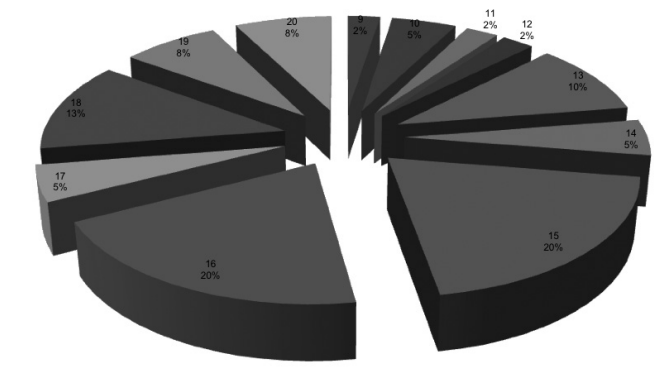


Gráfico 4 – Distribuição pontual na Escala sobre o Optimismo



de respostas inteiramente positivas (4 e 5) é revelador do estado optimista face ao futuro, porque agrupa 70% do total relegando as menos positivas para um nível quase insignificante (7,5%).

O segundo item, sobre "a expectativa em relação a alcançar o que se deseja", define-se nos mesmos moldes da primeira questão, com um ligeiro acréscimo na positividade das respostas (77,5%).

De facto, assiste-se ao incremento nas respostas de *"bastante de acordo (sim)"* (52,5%) e um ligeiro decréscimo no *"totalmente de acordo (absolutamente sim)"* que agora apenas é representativo de 25% dos inquiridos.

A idade (r = - 0,422, sig = 0,007), o estado civil (r = - 0,338, sig = 0,033) e a OTL (r = - 0,444, sig = 0,004) estabelecem correlações negativas e estatisticamente significativas com esta questão. Cada uma das variáveis explica, respectivamente, em 17, 81% (=(-0,422)²*100), 11,42% (=(-0,338)²*100) e 19,71% (=(-0,444)²*100), a variação nesta questão, o que perfaz 48,94%, sendo o remanescente (51,06%) explicado possivelmente por outros factores que não foram analisados.Quanto ao terceiro item, "a projecção e a realização de projectos no futuro", as respostas maioritariamente positivas descem para os 62,5%, deixando a métrica anterior que se encontrava acima dos 70%. Para tal contribui o peso da resposta de *"nem de acordo nem em desacordo (mais ou menos)"* que regista 32,5% (quadro 5).

Para os 62,5% de respostas mais positivas contribuem o *"bastante de acordo (sim)"* com 45% e o *"totalmente de acordo (absolutamente sim)"* com 17,5%, valor mais baixo quando consideradas as 4 questões, o que poderá estar associado às expectativas de auto-eficácia, evidenciando alguma incerteza em relação aos projectos e respectiva concretização.

Especificamente, é comum constatar que as pessoas formam crenças e expectativas quanto à sua própria capacidade de influenciar os acontecimentos e episódios significativos das suas vidas, o que pode consubstanciar estes resultados, tendo em conta essas mesmas expectativas de auto-eficácia, referentes àquilo que se acredita conseguir fazer a partir das capacidades que possui em circunstâncias diversas (Marujo *et al.*, 2008).

Com este item, o género (r = - 0,351, sig = 0,026) e a OTL (r = - 0,322, sig = 0,043) estabelece correlações estatisticamente significativas e negativas, ou seja, influencia de forma inversa os níveis de optimismo e explica em apenas 22,69% (12,32% e 10,37%, respectivamente) a variação das respostas no item, o que denota a influência de outros factores não representados neste estudo.

Na análise do item, "em geral considero-me uma pessoa optimista", constata-se que se regressa aos valores positivos acima dos 70%, o que consolida os resultados dos primeiros itens e afere da posição optimista dos inquiridos em relação à vida.

A resposta *"bastante de acordo (sim)"* contribui com 60% e o *"totalmente de acordo (absolutamente sim)"* com 17,5%, para os valores globais desta questão que representam os 77,5% de percepção positiva.

A única variável que apresenta uma correlação estatisticamente significativa com esta questão é a idade (r = - 0,415, sig = 0,008). Esta correlação é negativa, o que indica que os níveis de optimismo vão diminuindo com o acréscimo da idade. É ainda de salientar que a variação

Quadro 5: Projectos para o futuro e sua realização

Nível de resposta	Faço projectos para o futuro e penso que os realizarei	
	n	%
2 - Bastante em desacordo (não)	2	5,0
3 - Nem de acordo nem em desacordo (mais ou menos)	13	32,5
4 - Bastante de acordo (sim)	18	45,0
5 - Totalmente e acordo (absolutamente sim)	7	17,5
Total	*40*	*100*

Gráfico 5 – Esperança e realização dos objectivos (desejos)

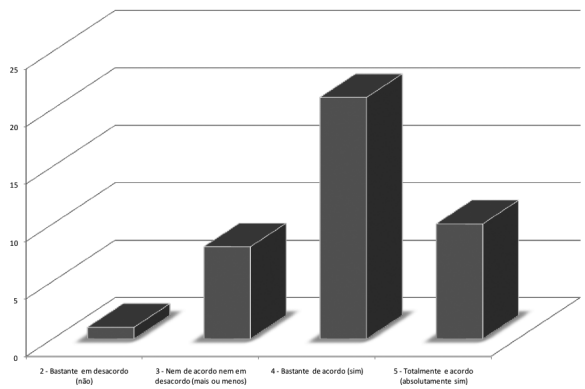
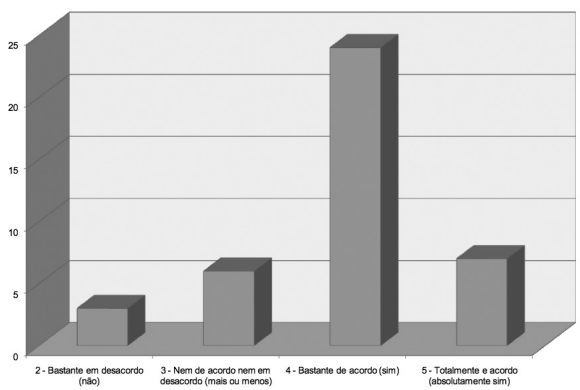


Gráfico 6 – Auto-percepção quanto ao optimismo



nos níveis de optimismo só é explicada por esta variável em 17,22%, o que é sinónimo de que existe uma panóplia de factores extra-estudo que contribuem para esta explicação.

Em termos globais, e dado que nem todas as variáveis contribuem para a explicação das respostas aos itens, pelo que existe uma distribuição não uniforme em termos correlacionais, a Escala, ou seja: o nível de optimismo analisado pela Escala, só estabelece correlações negativas e estatisticamente significativas com duas variáveis: a idade (r = - 0,411, sig = 0,008) e a OTL (r = - 0,347, sig = 0,028). O contributo para a explicação da variação nos níveis de optimismo das referidas variáveis é de apenas 28,93%.

Discussão de Resultados

Os inquiridos manifestam diferenciados níveis de religião interiorizada e de esperança, de acordo com as variáveis estudadas, não havendo qualquer resposta negativa extrema *("totalmente em desacordo (absolutamente não)"),* na avaliação do optimismo disposicional. Algumas dessas variáveis apresentam correlações positivas na motivação intrínseca da religião, enquanto na motivação extrínseca da vivência religiosa, a variável habilitações literárias estabelece correlações negativas, quer a nível parcial, quer a nível global.

As correlações que se estabelecem na esperança são correlações significativas mas negativas, à qual se tem como excepção as habilitações literárias. A nível parcial, a única variável que não contribui para a explicação das respostas ao nível do optimismo, é a variável habilitações literárias, enquanto a nível global, as que contribuem para a explicação são apenas a idade e a OTL.

Nos casos da religião e da esperança, a variável género é a única que não tem qualquer influência sobre os resultados, não constituindo por isso uma variável decisória nos respectivos níveis. Por outro lado, é conhecido que o optimismo se correlaciona positivamente com a saúde mental, social e física do indivíduo, desde que não seja em excesso, pois o optimismo em exagero («optimismo irrealista») pode produzir efeitos indesejados, conduzindo as pessoas a adoptarem comportamentos de risco e a terem uma percepção errada acerca das probabilidades de contraírem doenças, onde os idosos são indivíduos mais vulneráveis.

Na análise entre a religião e a esperança constata-se que os níveis são mutuamente influenciáveis, a um nível de significância de 10%, sugerindo que a indivíduos com maiores níveis de religiosidade corresponde um maior nível de esperança, a que não é alheia a sensação de pertença proporcionada nos momentos religiosos que confirmam a "identificação com o ideal" (Hood *et al.*, 2009, p. 72).

Em suma, existe uma diversidade de factores que influenciam a vivência religiosa, os níveis de esperança e de optimismo, sugerindo-se que os indivíduos com maior índice de religiosidade revelam também um nível de esperança mais elevado, conforme proposto por Hill e Pargament (2003), o que se repercute ao nível de optimismo.

Nesta sequência, iniciar, desenvolver e manter relações com os outros é algo permanente, indispensável e estruturante para todos. Por outro lado, ter estabilidade emocional passa por amar e sentir-se amado, desejar e ser desejado, escutar e ser escutado, valorizar e ser valorizado. Assim, torna-se importante melhorar os padrões relacionais, tendo em conta que esta melhoria se reflecte na vida pessoal e profissional (Marujo *et al.*, 2008), assim como educar as pessoas para o optimismo, que é uma das características que podem proporcionar, directa e indirectamente, a felicidade.

Sabendo que "o optimismo influencia a pessoa e o seu comportamento" (Barros, 2010, p. 65), há igualmente que promover situações em que a experiência emocional positiva passe a superar a negativa, dando mais atenção ao bem-estar das pessoas, aos seus níveis de felicidade e, simultaneamente, tê-los em consideração aquando da implementação de políticas públicas.

Neste sentido, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, sugere-se o desenvolvimento de estratégias de intervenção específicas para as idades mais avançadas, a partir de exercícios que visem educar para o optimismo (no domicílio, Universidade Sénior ou instituições geriátricas), onde as energias e potencialidades individuais possam ser usadas com base numa planificação assente nos pressupostos da Psicologia Positiva.

Referências Bibliográficas

Barros, J. (1998). Optimismo: teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, *2* (2), 295-308.

Barros, J. (2003). A esperança: teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, *7* (1), 83-106.

Barros, J. (2005). Motivação intrínseca/extrínseca na vivência religiosa: Uma escala revisitada. *Psicologia, Educação e Cultura*, *9* (2), 453-475.

Barros, J. (2008). *Psicologia do Idoso. Temas complementares*. Porto: Legis Editora.

Barros, J. (2010). *Psicologia Positiva: Uma Nova Psicologia*. Porto: Legis Editora.

Carver, C.S.; Scheier, M.F. & Segerstrom, S.C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889. doi:10.1016/j.cpr.2010.01.006.

Custódio, S.; Pereira, A. & Seco, G. (2010). Optimismo e stresse em estudantes de enfermagem. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, XXII, 1 *(1)*, 591-598.

Fry, L.W. (2004). Toward a theory of ethical and spiritual weel-being and corporate social responsibility through spiritual leadership. In Giacalone, R. A. & Jurkiewicz, C. L. eds. *Positive Psychology* (pp. 693-727). Greenwich CT: Information Age Publishing.

Hill, P.C. & Pargament, H.I. (2003). Advances in the Conceptualization and Measurement of Reiligion and Spirituality: Implicatios for phsyical and mental health research. *American Psychologist*, *8* (1), 64-74. doi: 10.1037/0003-066X.58.1.64.

Hood, R.W.; Hill, P.C. & Spilka, B. (4ª ed.) (2009). *The Psychology of Religion: An Empirical Approach*. New York: The Guilford Press.

INE (2004). *Projecções de População Residente, Portugal e NUTS II, 2000-2050*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INE (2010). *Estatísticas Demográficas* – 2009. Acedido em 09 de Março, 2010, from http://www.ine.pt

INE (2010). *População*. Acedido em 8 de Março, 2010, from http://www.ine.pt

Linley, P.A. & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Lopes, C.I.; Aguinha, M.S.; Lopes, F.D.; Petronilho, S.M.; Valeiro, L.M. & Dixe, M.A. (2010). Esperança e desesperança nos idosos. *Interna-*

tional Journal of Developmental and Education Psychology, XXII, *2* (1), 883-894.

Lourenço, O. (2000). Orientação para o positivo e para o negativo: Um caso especial de assimetria no comportamento humano. *Psicologia, Educação, Cultura*, *4 (2)*, 227-247.

Marujo, H. A.; Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (17ª ed.). (2008). *Educar para o optimismo*. Barcarena: Editorial Presença.

Marujo, H.A.; Neto, L.M. & Perloiro, M.F. (1998). *A Família e o Sucesso Escolar: Guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença.

Marujo, H.A.; Neto, L.M.; Caetano, A. & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, *13* (1), 115-136.

Pinto, P.T. & Grego, M.M. (1992). *Estatística Descritiva* I. Lisboa: Publicações Europa-América.

Querido, A.I. & Dixe, M.A. (2010). A esperança e qualidade de vida dos doentes em cuidados paliativos. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, XXII, 1 *(1)*, 613-622.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, *55* (1), 5-14.

Shaffer, D.R. & Kipp, K. (8ª ed.) (2010). *Developmental Psychology. Childhood and adolescence*. Belmont: Wadsworth.

Snyder, C.R. & López, S.J. (2007). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. London: Sage Publications.

Snyder, C.R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, *73* (1), 355-360.

Tiger, L. (1979). *Optimism: The biology of hope*. New York: Simon & Schuster.

Viana, A.; Querido, A.; Dixe, M. A. & Barbosa, A. (2010). Avaliação da esperança em cuidados paliativos. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, XXII, 2 *(1)*, 607-616.

[332]

A MARCA DE EXCELÊNCIA:OS PROCESSOS EDUCATIVOS E RELACIONAIS NA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

Sónia Mendes Barbosa e Elisabete Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

[Resumo] Esta é a apresentação de uma ideia. Vincula a concepção de que trabalhar a qualidade em organizações educativas exige necessariamente o trabalho de projecto com todos os agentes que lhe dão corpo. A urgência de transformação das formas de ser e fazer a educação, pela constatação das incapacidades de mudança e das incoerências de discursos e práticas, tem vindo a obliterar a marca de excelência da Escola - a qualidade dos processos educativos referenciados às singularidades de cada contexto educativo deriva também das qualidades de Educador, Cuidador/Figura de Vinculação (Bowlby, J., Ainsworth, M., Main, M., Bartholomew, K.), e, portanto, da agência humana (Ferreira, E., 2007, 2010) que nele se interrelaciona. Defender, assim, uma ética da administração educativa concretizada na possibilidade da primazia da agência humana (Ferreira, E., 2007, 2010), significa defender a ideia de que a Marca de Excelência em Educação passa pelos processos de melhoria e de qualidade assentes em processos educativos e relacionais de vinculação educativa (Bowlby, J., Ainsworth, M., Main, M., Bartholomew, K.), e que fazer a diferença no agir organizacional passa por dar às pessoas, em desenvolvimento e interacção, a responsabilidade relacional de promoverem ou trazerem a sua (re)evolução. (Ferreira, E., 2007, 2010). Se quisermos, e num cuidado de ética afectiva, a marca de excelência nas organizações e especificamente nas escolas, é promovida pela agência humana num domínio de co-responsabilização relacional (Gergen, K., 1999), que contraria a sua desumanização e humaniza e acrescenta signifi-

A Escola de hoje, vivida e incluída, impõe a convivência amigável com o frágil equilíbrio entre as instâncias da Administração Central na execução de políticas educativas e as respostas quotidianas possíveis a tais determinações, sempre acompanhadas de sentimentos de angústia e impotência de quem possui as *"certezas da responsabilidade de Educar"*. O olhar diferenciado, chamar-lhe-ia antes as *"certezas da necessidade de Educar"* por, na realidade, cremos que destas tensões paradoxais emergem novas possibilidades éticas e humanas no cenário educacional, capazes de contrariar visões dominantes e criar nas pessoas novas dinâmicas de pensar crítico e autónomo, de modo a utilizá-lo dentro e fora das escolas. (Ferreira, E., 2010).

Ora, como *certezas*, *responsabilidades* e *necessidades* são da experiência humana, as formas de ser e fazer a educação têm necessariamente que revestir-se de igual natureza, pelo que é nosso entendimento que trabalhar a qualidade em organizações educativas é sinónimo de trabalhar todos os agentes que lhe dão corpo. Dos muitos ensejos, minutas e tentativas de transformação das formas de ser e fazer a Educação que testemunhamos ao longo de décadas, percebemos, nesta perspectiva, que a memória colectiva do agir de *Educar* se deturpou, focalizando os aspectos materiais, instrumentais e formais de uma absoluta necessidade humana de sobrevivência.

Aliás, registamos desde já a rejeição à possibilidade de a Educação sustentar a *escola líquida* (Bauman, 2001), preocupada com os recursos para atingir resultados com culturas de consumo, trazendo sentido empresarial para o mercado do conhecimento, da cultura, ambos como recursos para alcançar determinadas metas e sem preocupações de serviço, de *dádiva* a bem da comunidade, passando para os discursos de aquisição aqueles que deveriam ser os discursos de interacção e bem-estar. Isto é, a escola passa a preocupar-se unicamente com a aquisição dos saberes em vez da relação e da criação dos e com os saberes. Sabemos que não a queremos por ser um espaço vivido por pessoas líquidas – instáveis, impessoais, desconfiadas, na qual tudo é o presente e o dinâmico e na qual não há tempo a perder - o movimento é contínuo e assenta na falta de confiança. (Ferreira, E., 2010)

Definir educação é muito fácil, simples e intuitivo - *"engloba os processos de ensinar e aprender."* O problema reside no abandono deste agir aos seus domínios instrumentais da *"manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir"* e formais, *"da educação formal exercida na escola"*, descaracterizando e desenraizando o agir de Educar da sua essência de promoção e perpetuação do desenvolvimento humano, em relação e ao longo da vida.

Aderimos com Giroux (1986: 155-156) a uma natureza"arriscada" da Educação, resultante da tensão e das contradições entre os ideais e as práticas. A

cado preponderante às relações entre as pessoas. (Ferreira, E., 2007, 2010). Falar de qualidade em educação exige um sério compromisso pessoal e um comprometimento político que valorize as pessoas em acção, e reforce os seus conhecimentos, competências e responsabilidades comunicacional e relacional. Neste sentido, partilhamos a experiência em curso (Escola G) no âmbito de aplicação deste modelo de qualidade adequado à educação num contexto de administração e gestão escolar em regime de contrato de autonomia.

constatação de incapacidades de mudança e de incoerências de discurso sobre a Educação urge a transformação do olhar sobre a Escola e a adopção de uma outra cultura para a administração e organização educacional (Ferreira, E. 2010). Partimos do entendimento de que a escola é um espaço primordial de relação e de afecto, um laboratório de saberes e de comunicação e interacção--geracional, uma oficina da pessoa a fazer-se (Grácio, 1995). Até porque as necessidades educativas em sociedade têm. a sua raiz em necessidades de sobrevivência humana de grupo e de estabelecimento de regras consensuais que respondam sempre às necessidades de sobrevivência individual.

Dos muitos autores que se debruçaram sobre estas últimas, salientamos John Bowlby e os seus seguidores, cuja *Teoria da Vinculação* apresenta um verdadeiro desafio ao olhar a Escola contida na *agência humana* (Ferreira, E. 2007, 2010) que nela reside. Neste sentido, introduzimos a questão central da *agência humana* por exigir mudanças pessoais e modificações nas organizações sociais, na medida em que se privilegiam as influências dos paradigmas interaccionistas, e se especializa a intervenção, a dimensão do estudo da acção, do agir organizacional, cujo enfoque são os actores que agem, reflectem e atribuem (outros) sentidos à sua acção – é no seu (re)fazer que fazem a vida pessoal, social, organizacional e cultural - acontecem. Traduz-se no desenvolvimento colectivo de uma responsabilidade relacional e social expressada numa política de entusiasmo e rigor que marca um dado quotidiano organizacional ou escolar. (Ferreira, E., 2010).

A preocupação de Bowlby com as relações a que chamou de *vinculação a outros significativos* e a influência que estas exercem no desenvolvimento dos indivíduos, reforça a ideia de que educar é efectivamente o acto envolvido na correspondência de necessidades complementares entre *quem aprende* e *quem ensina*. (figura 1).

Os conceitos fundamentais à sua concepção das relações humanas significativas conduzem à principal conclusão de que as necessidades de sobrevivência de uma criança, desde o seu nascimento, se centram numa relação afectuosa, íntima e contínua com um cuidador, figura de vinculação, adulto, na qual ambos encontrem satisfação e prazer e que, para tal, cada criança apresenta um comportamento de vinculação inconfundível, constituído por um número de respostas dos componentes instintivos, complementar ao comportamento de prestação de cuidados, específico da figura de vinculação. A sua principal função é a de ligar a criança ao seu cuidador e o cuidador à criança, com resultado previsível da proximidade a uma figura de vinculação que proporciona protecção do perigo e, portanto, assegura a sua sobrevivência. (Barbosa, S., 2002)

Assim sendo, percebe-se que o olhar de quem é cuidado – a criança – sobre quem a cuida – o adulto, é aquele de quem procura o conhecimento sobre si próprio e sobre o outro no mundo, atribuindo-lhe características determinantes de quem é o *mais forte, o mais sábio, e o detentor dessas verdades* (Barbosa, S. 2002), ou seja, experimenta a dialéctica entre *quem aprende* e *quem ensina*. (Figura 2)

Note-se ainda que a relação de vinculação evolui à medida que criança e cuidador a vão construindo, no seio da complementaridade entre o sistema de vinculação da criança e o sistema de prestação de cuidados do cuidador, passando por várias reorganizações à

Figura 1 – A relação de vinculação (Bowlby, 1969/1984)

medida que a criança alcança *insight* crescente acerca dos motivos e planos[1] da figura de vinculação no desempenho do seu papel. Este ajustamento mútuo, permanente na relação de vinculação, é designado por Bowlby (1969/1984) como *parceria de correcção de objectivos* - a dialéctica entre *quem aprende* e *quem ensina.*

O interesse na teoria da vinculação para a compreensão do agir de Educar passa também pelo entendimento de que por falarmos de sistemas comportamentais complexos, enquadrados em estruturas cognitivas que controlam os componentes do funcionamento humano, e cujas funções fundamentais são as da *sobrevivência* e da *procriação* – a alimentação, a vinculação, a exploração, o acasalamento e a parentalidade, têm como resultado previsível da sua activação um comportamento com manutenção alargada no tempo, numa relação particular com o seu contexto e em proximidade a outros significativos, possuindo a sua própria motivação e não constituindo, de forma alguma, um sistema subserviente aos restantes. (Bowlby, *ibidem*).

Por possuírem tais características, segundo o autor, passam a funcionar como predictores de necessidades futuras de vinculação do indivíduo. Com eles desenvolve a capacidade para construir *modelos internos de funcionamento* sobre o seu contexto relacional e as suas próprias acções dentro dele. Falamos, assim, de uma meta-estrutura composta por características definidoras de uma dada circunstância e que podem ser acerca do *self* ou do *outro* na relação de vinculação, segundo três condições básicas de operacionalidade: a) a de ser construído com os dados disponíveis ou disponibilizados (pelo outro), b) a de ser extensível imaginariamente, quando aplicado em situações novas, de modo a abranger realidades potenciais da mesma forma que o faz com as experimentadas; e finalmente c) a de ser testado na sua consistência interna para que seja um modelo aplicável a um mundo experimentado ou potencial (Bowlby, 1969/1984) – mais uma vez a dialéctica entre *quem aprende* e *quem ensina.*

Mary Ainsworth (1963/1989) expande a teoria de Bowlby, debruçando-se no estudo do desempenho do papel de cuidador na relação de vinculação. Clarifica-o com os conceitos da figura de vinculação como *base segura* a partir da qual a criança pode explorar o mundo, e com o da sua *sensibilidade/responsividade* aos sinais de necessidades de vinculação da criança. Acrescenta, assim, a concepção da existência de um comportamento oposto ao de vinculação, cujo principal objectivo é o de exploração do contexto em que o indivíduo vive exigindo-lhe o afastamento, muitas vezes físico, da figura de vinculação (Bretherton, I., 1992; Bowlby, J., 1988). – a necessidade de *quem aprende*.

Clarifica fenómenos envolvidos na dialéctica relacional criança – cuidador, entendida num contínuo entre a necessidade de exploração do mundo envolvente, potenciadora de autonomia, e a necessidade de vinculação para, pela proximidade, conquistar protecção e segurança, especialmente em momentos em que se encontra com fome, fatigada, doente/com dores ou triste, e que permite a sua sobrevivência. Compreende-se, por exemplo, que quando as crianças já andam usem a figura de vinculação como uma *base segura* para a exploração do contexto e como um *porto seguro* ao qual podem regressar para obter segurança (Ainsworth, M., 1967, 1988; Bowlby, J., 1969/1984; Schaffer, H. R. & Emerson, P. E., 1964) – a necessidade de *quem aprende.*

Por parte da figura de vinculação, a forma mais ou menos capaz com que desempenha estes papéis depende da sua qualidade de interacção social, especialmente da sua sensibilidade aos sinais de necessidade de protecção que a criança exibe, não esquecendo que os factores físicos, psicológicos e relacionais da própria criança têm também um papel a desempenhar – a necessidade de *quem ensina.*

Apresentamos na figura 3 as dimensões da vinculação até aqui definidas com os contributos dos dois autores.

A autora contribui com dados muito ricos para o estudo das diferenças individuais na qualidade da interacção cuidador – criança. Dá especial relevo à evolução da sensibilidade do cuidador para com os sinais de procura de protecção da criança e verificar a correlação positiva e significativa da vinculação segura nas crianças com a sensibilidade e prazer na relação por parte do cuidador. (Barbosa, S. 2002)

A conclusão necessária e suficiente a que podemos aderir é a de que a dialética de necessidades entre *quem aprende* e *quem ensina* se traduz nas

1 - Bowlby (1969/1984) considera como decorrente da existência de modelos internos de funcionamento a capacidade de desenhar planos de acção sobre o próprio e outro na relação, em função das expectativas que o indivíduo cria para o comportamento do outro e para o seu próprio comportamento naquele contexto relacional.

Figura 2 – A complementaridade na relação devinculação (Bowlby, 1969/1984).

verdades educativas de que o agir de Educar é o agir de Cuidar e Proteger e que a necessidade de ser e agir como Educador é a de ser e agir como Cuidador/Figura de Vinculação.

Esta tónica colocada na análise do conteúdo do agir de Educar ou Cuidar em relações significativas de vinculação determina avançarmos agora para o entendimento do significado construído pelo indivíduo nessas experiências relacionais e a consequência da consciência do mesmo para a promoção de desenvolvimento humano e de mudança qualitativa através da *agência humana* (Ferreira, E., 2007, 2010) no seio dos processos educativos.

Bell e Ainsworth (1972) acrescentam, então, o saber sobre o significado dos padrões de comportamento em contexto relacional de vinculação do qual resulta, na criança, a apreensão de verdades sobre a sua competência pessoal de desempenho e resolução de tarefas desenvolvimentais face às moratórias que as experiências de vida lhe vão proporcionando e exigindo. Assumindo as ideias de Bowlby (1969/1984) de que nestas relações o indivíduo constrói verdades, modelos internos de funcionamento sobre si próprio e sobre o mundo, Ainsworth salienta a sua contribuição para a construção de segurança em si próprio e no outro entendendo que uma criança para quem a responsividade do cuidador a ajuda a alcançar os seus objectivos, desenvolve confiança na sua própria capacidade para controlar o que lhe acontece por recurso às expectativas que constrói da satisfação ou da rejeição nas experiências anteriores, ou seja na experiência dos seus processos educativos.

Ainsworth (1963/1989) salienta, assim, as questões da qualidade do cuidar e, portanto, dos processos educativos, na vida do indivíduo. Sublinha a concepção de que as verdades que cada um tem, a cada momento, sobre si próprio e sobre os outros assentam na competência do cuidador, Educador, em reconhecer as necessidades da criança para o conforto e protecção ao mesmo tempo que respeita a sua necessidade para a exploração independente e autónoma dos contextos. Se assim acontece, conduz muito provavelmente a que esta desenvolva um modelo interno de funcionamento do *self* como valoroso e auto-confiante. Se pelo contrário o cuidador, Educador, rejeita frequentemente os pedidos da criança para conforto ou para exploração, esta provavelmente construirá um modelo interno de funcionamento do *self* como não valoroso e incompetente/ incapaz. As consequências que acarreta esta construção sobre o valor pessoal são avultadas, uma vez que é com a sua ajuda que prediz o comportamento provável do seu cuidador, Educador, e planifica as suas próprias respostas.

Assumirmos que o agir de Educar é o agir de Cuidar e Proteger significa ter sempre presente a concepção da existência de relações de vinculação ao longo do ciclo vital, em variados contextos de experiência humana, e que qualquer que seja a relação de vinculação que tomemos, é sua característica fundamental proporcionar invariavelmente "*segurança sentida*" (Sroufe, L. A. & Waters, E., 1977).

Acrescentamos a teoria crítica (Giroux, H., 1986) no seu propósito de procurar e lutar por um mundo sem injustiças, melhor e mais humano, associada ao desejo de uma maior humanização das relações humanas sustentado no rigor dos saberes e numa ética do afecto e da relação, em todos os contextos de vida e de educação, e particularmente, nas escolas e percebemos que a Escola, espaço de Educação formal, não pode ser excluída da sua responsabilidade de Cuidador- Educador por nela encontrarmos a vívida experiência de necessidades de vinculação por parte dos alunos que acolhe.

Deste jeito procura-se compreender de que forma uma prática cuidada pode influenciar uma dinâmica escolar menos crísica e agressiva nas escolas. Nesta escolha relacional para a educação espera-se a aprendizagem e o desenvolvimento de uma acção e relação educativa capaz de induzir nas crianças e nos jovens o desejo de aprenderem na escola (Ferreira, E., 2010) – Modelo de Vinculação Educativa

A marca de Excelência, centrada nestes processos educativos e relacionais transpira a ambição constante, a vontade de uma (outra) escola mais significativa, autónoma e emancipatória para os actores escolares. Uma escola capaz na sua agência humana que desenvolve (novas) políticas educativas e curriculares. (Ferreira, E., 2010)

Figura 3 – Os componentes da vinculação aos progenitores

Assumir que o agir de Educar é o agir de Cuidar e Proteger exige-nos ancorar também num paradigma qualitativo e numa perspectiva fenomenológica, a compreensão interpretativa que subjaz à diversidade de interacções humanas no contexto organizacional e escolar como valorização e clarificação da agência humana. A Escola G, aceitou o desafio e enveredou pela aposta na qualidade em Educação do ponto de vista da agência humana. Adoptou-a entendida pela e na acção, na estratégia e na decisão, no agir organizacional das pessoas, observando o princípio de responsabilidade recíproca que se verifica na encruzilhada conjunta de relações organizadas num dado contexto. Assumiu que a qualidade dos seus processos educativos passa por assumir que a sua principal responsabilidade é a de criar valor na criança e no jovem, desenvolvendo a sua relação com o saber, e focalizando no valor social da sua capacidade de intervenção no mundo, no desenvolvimento de um agente capaz de agir, escolher e tomar decisão (acção-reflexão-acção) no limite, um entendimento de encontro de respeito entre diferentes. Através de um complexo sistema de trocas relacionais aproxima-se pelo desenvolvimento e pela sustentabilidade de uma prática de diálogo de confiança radical. (Ferreira, E., 2010).

No contexto de consultoria em educação, conduzir o educador a compreender que o seu modo de relacionamento self-outro, eu-criança, implica a opção de procurar as respostas potenciadoras de desenvolvimento e mudança na comunicação humana nas relações significativas, pela construção de significados em novos contextos relacionais com novas figuras de vinculação, imbuídos da relatividade essencial à compreensão de que as expectativas sobre os outros foram criadas adaptativas mas que podem perder tais qualidades (Liotti, G., 1992), concorrendo para a construção de "trajectórias (in)adaptativas" (Soares, I., 2000) e de insucesso. Por constatar que Bowlby (1988) clarifica a importância da comunicação emocional para a construção dos modelos internos de funcionamento e consequentemente para a forma como cada indivíduo constrói estruturas de articulação entre os pensamentos, os sentimentos e as acções nas relações de vinculação, o campo de intervenção incide numa nova abordagem para a melhoria dos processos educativos.

Entender que à Escola (grupos de educadores) se exige também uma função cuidadora, na aplicação da teoria vinculação (Kennedy, J. H. & Kennedy, C. E. , 2004), permite entendê-la como a *base segura* para a estimulação da necessidade básica de explorar e aprender, para a promoção de desenvolvimento psicossocial, de aprendizagem para a vida - competências de cidadania e criatividade, e de *porto seguro* como ambiente seguro de estimulação para a participação activa e de mudança da vida da organização e da vida social, para a resolução de tarefas desenvolvimentais, psicossociais e emocionais, vale dizer educativas. Neste caso, significa entender os educadores também como figuras de vinculação – cuidadores – com a função de infirmação ou confirmação dos modelos internos de funcionamento de cada sujeito, assumindo da função de promotor de aprendizagem para regulação emocional e do afecto, catalisador da promoção do desenvolvimento sócio-emocional. As mudanças a promover por cada um passam pelo entendimento da função de figura securizante em contexto de stress relacional pela aprendizagem dos padrões comunicacionais de emoção e afecto, no seio do diálogo transformador (Gergen, K. J. 1999).

É esta perspectiva que nos leva a *querer* uma ética da administração escolar (Ferreira, 2007, 2009) com o intuito de articular na administração (outras) dimensões: cognitivas, racionais, justas, éticas, intuitivas e emocionais. Na configuração de uma ética da administração educativa (e educacional) exige-se um enlace comunicativo e comprometido com a dimensão emancipatória da escola onde líderes escolares com coragem cívica (Giroux, H., 1986) reivindicam uma política educativa empenhada com as pessoas e as comunidades locais de modo adequado e continuado num aprofundamento autónomo e ágil.

Evidenciar a ética e a agência humana nestes moldes mantém a esperança, a possibilidade de através das pessoas e com as pessoas e para as pessoas (re) politizarmos as organizações, marca a diferença pelas relações e as interacções de um dado grupo de pessoas envolvidas, inspiradas, e que com gosto dão sentido a tudo o que é e fazem em educação.

Referências Bibliográficas

AINSWORTH, M. D. S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. In B.M. Foss (Eds.) Determinants of infant behaviour, (pp. 67-104). New York: Wiley.

AINSWORTH. M. D. S. (1967). Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love. Johns Hopkins University Press: Baltimore.

AINSWORTH, M. D. S. (1969). Object relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of Infant-Mother Relationships. Child Development, 40, 969-1025.

AINSWORTH, M. D. S. (1981). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M.Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), Attachment across the life cycle (pp. 33-51). New York: Routledge.

AINSWORTH. M. D. S. (1982). Attachment: retrospect and prospect. In C. M. Parkes & J. Stevenson- Hinde (Eds.), The Plan of Attachment in Human Behavior. New York: Basic Books.

AINSWORTH, M. D. S. (1985). Attachment across the life span. Bulletin of the New York Academy of Medicine, 61, 792-812.

AINSWORTH, M. D. S. (1988). On Security. Personal communication at Stony Brook University Meeting.

AINSWORTH, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. American Psychologist, 44, 709-716.

BARBOSA, S. (2002). Relações de Vinculação e a Experiência Emocional do Toque. Porto: FPCE – Universidade do Porto [Tese de Mestrado]

BAUMAN, Z. (2001). Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BELL, S. & AINSWORTH, M. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. Child Development, 43, 1171-1190.

BOWLBY, J. (1969/1984). Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment. London: Penguin Books. BOWLBY, J. (1973). Attachment and Loss: Vol. 2 - Separation. London: Penguin Books.

BOWLBY, J. (1977). The making and breaking of affective bonds. British Journal of of Psychiatry, 130, 201-210, 421-431.

BOWLBY, J. (1979). The making and breaking of affective bonds. London: Tavistock Publications, Ld. BOWLBY, J. (1980). Attachment and Loss: Vol. 3 - Loss, sadness and depression. London: Penguin Books.

BOWLBY, J. (1988). A secure base. New York: Basic Books.

BRETHERTON, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. Developmental Psychology, 28 (5), 759-775.

FERREIRA, E. (2007). (D)Enunciar a Autonomia – Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção de Autonomia na Escola Secundária. Porto: FPCE – Universidade do Porto. [Tese de Doutoramento].

FERREIRA, E. (2009). (D)enunciar as autonomias na governação da escola pública portuguesa como contributo compreensivo da mediação organizacional. In A. Simão, A. P. Caetano & I. Freire (Eds.), Tutoria e mediação em educação. Lisboa: Educa.

FERREIRA, E. (2010). "Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo". IX Colóquio sobre Questões Curriculares, V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas. Porto - FPCEUP, Junho de 2010 (em Publicação).

GERGEN, K. J. (1999). Rumo a um Vocabulário do diálogo transformador. In Dora Fried Schnitman & Stephen Littlejohn (org.), Novos Paradigmas em Mediação. Porto Alegre: Artmed

GIROUX, H. (1986). Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis: Vozes.

GRÁCIO, R. (1995). Obra Completa I da Educação. Lisboa. Textos de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.

KENNEDY, J. H. & KENNEDY, C. E. (2004). Attachment Theory: Implications for School Psychology. Psychology in the Schools, 41 (2), 247-259.

LIOTTI, G. (1992). Patterns of attachment and the assessment of interpersonal schemata: Understanding and changing difficult patient-therapist in cognitive psychotherapy. Journal of Cognitive Psychotherapy, 5, 105-111.

SCHAFFER, H. R. & EMERSON, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29 (3), 1 - 77.

SROUFE, L. A. & WATERS, E. (1977). Attachment as an organizational construct. Child Development, 48, 1184-1199.

SOARES, I. (2000). Psicopatologia do desenvolvimento e contexto familiar: Teoria e Investigação das relações de vinculação. In I. Soares (coord.), Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)Adapatativas ao longo da vida. Coimbra: Quarteto Editora.

BIBLIOGRAFIA GERAL

CORREIA, J. A. (2010), Paradigmas e Cognições no campo da Administração Educacional: das Políticas de Avaliação à Avaliação como Política, Revista Brasileira de Educação, 15 (45), Rio de Janeiro, ISSN 1413-2478.

FERREIRA, E. (2007). A Hipocrisia reina nas escolas – a propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In C. Leite e A. Lopes (Orgs.), Escola, currículo e formação de identidades - estudos investigativos. Porto: Asa.

FERREIRA, E. (2008). Políticas educativas, governação democrática e autonomias. In A. C. Lopes, A. Lopes, C. Leite, E. Macedo & M. L. Tura (Orgs.), Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Faperj.

FERREIRA, E. & RAMOS, H. A. (2010a). "Gestão Escolar, Protagonismo Docente e Formação Continuada de Professores". In: TURA, M. L. R. & LEITE, C. (Orgs.). *Questões de Currículo e Trabalho Docente*. Rio de Janeiro: Quartet.

LIMA, L. (2000). Organização Escolar e Democracia Radical – Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. Brasil: Cortez Editora.

LOPES, A. (2007). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação.

MENEZES, I. (2007). Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica. Porto, LivrPsic.

[333]

A SUPERVISÃO NO DEPARTAMENTO CURRICULAR O PAPEL DO COORDENADOR

Ana Margarida Penha[1], Maria dos Anjos Viana[2] e Maria Palmira Alves[3]

[1] Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense

[2] Agrupamento Eugénio de Andrade

[3] Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

[Resumo] Esta comunicação apresenta os resultados de um estudo piloto no âmbito de um projecto de investigação sobre as actividades, competências e perfil dos coordenadores dos departamentos curriculares das escolas públicas. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, em que os dados foram recolhidos junto de coordenadores de departamento de escolas públicas, com recurso ao inquérito por questionário, que teve como referentes principais a legislação e a literatura da especialidade. A análise dos dados permite-nos concluir pela existência de tensões face às exigências a que estes coordenadores estão submetidos e ainda entre estas exigências e a forma como conceptualizam as funções que exercem.

[Palavras-chave] supervisão; coordenação e liderança intermédia; desenvolvimento profissional; avaliação do desempenho.

1. Contextualização do estudo

Embora tradicionalmente a noção de supervisão educativa em Portugal tenha estado ligada quase exclusivamente quer à formação inicial de professores, quer à função de carácter inspectivo realizada por elementos exteriores à escola, alterações recentes ao Estatuto da Carreira Docente, à Avaliação de Desempenho dos Docentes e Avaliação Externa das escolas e até a alteração ao regime de gestão dos estabelecimentos de ensino e sua autonomia, vieram colocar em relevo as funções de liderança ou gestão intermédia.

A importância da supervisão nas escolas viu-se acrescida com o movimento que visa promover a autonomia destas instituições. Assim, e como resultado de vários diplomas legais, abriram-se às escolas as possibilidades de tomarem decisões em vários domínios, nomeadamente o estratégico e o pedagógico, no âmbito dos seus projectos educativos e dos restantes instrumentos de autonomia: Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades, e Projecto Curricular.

De facto, já o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho e posteriormente o Decreto-Lei n.º 75/2008 sublinham as responsabilidades das Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, definindo as funções dos titulares de cargos de coordenação e estabelecendo o tipo de formação que os docentes preferencialmente deverão possuir para o desempenho dessas funções. Assim, e de acordo com o Decreto Regulamentar nº 10/99, compete ao coordenador de departamento curricular, que deverá possuir, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores:

a) promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular;

b) assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola;

c) promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;

d) propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;

e) cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;

f) promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.

Às referidas competências o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-lei 15/2007 de 19 de Janeiro) acrescenta que "são assegurados por professor titular pertencente à escola, preferencialmente com formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e orientação educativa, os cargos de:

- *a*) Coordenação do departamento curricular ou do conselho de docentes, consoante se trate, respectivamente, de escolas com 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, de estabelecimentos com educação pré-escolar ou com 1.o ciclo do ensino básico;

- *b*) Coordenação pedagógica do ciclo, ano ou curso

Refere ainda que são atribuídas ao coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes as tarefas de:

- *a*) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;

- *b*) Acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;

- *c*) Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, área disciplinares ou nível de ensino;

- *d*) Participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira.

Também o Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré- escolar e dos ensinos básico e secundário, sublinha a importância dos departamentos curriculares como principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica referindo que a constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa

- *a*) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

- *b*) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;

- *c*) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;

- *d*) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

O diploma refere ainda que, no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia e mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Da análise dos diplomas enunciados ressalta que, para o poder executivo, o desenvolvimento da autonomia das escolas e a consequente responsabilização e prestação de contas das escolas passa não só pela centralidade da figura de um director, ao qual é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, mas também pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia nestas instituições. Com efeito, o desenvolvimento da autonomia das escolas passa, naturalmente, pela maior responsabilização destas, nomeadamente no que respeita à qualidade pedagógica do seu projecto educativo, na observância da conformidade das práticas educativas com esse mesmo projecto, e na assunção da responsabilidade de formação dos seus actores educativos, assumindo-se como um contexto de formação.

É ainda reconhecida a necessidade de uma formação especializada para os docentes aos quais são atribuídos cargos determinantes para, em colaboração com os órgãos de gestão da escola, se concretizar o projecto educativo e se conseguir a qualidade da escola. A legislação relativa a este domínio também o reconhece, nomeadamente o Despacho Conjunto nº 198/99 depois reiterado pelo artigo 56º do Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro (ECD) que estabelece áreas de formação especializada em vários domínios da acção escolar: educação especial, administração escolar e educacional, animação socio-cultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores, entre outras, ao afirmar:

"A afirmação desta escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino (…) e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente do domínio da formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e gestão das escolas"

Pela análise mais atenta do diploma, designadamente no que respeita aos perfis de competência dos titulares desses cursos, é possível salientar que lhes são atribuídas, entre outras, competências de formação, supervisão e avaliação.

As funções dos gestores intermédios requerem pois profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho de tarefas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que incidem sobre a organização escolar com vista à sua qualidade e à consecução conjunta dos seus objectivos. Por outro lado, de entre as múltiplas funções atribuídas aos actores escolares, aqueles que têm mais responsabilidades ao nível da coordenação e liderança pedagógica e curricular (coordenador de ano, ciclo ou curso e estruturas de orientação educativa) e responsabilidades de acompanhamento e orientação profissional (coordenador de departamento, delegado de disciplina, e orientador de estágio) desempenharão sempre cargos com uma vertente de supervisão (Oliveira, 2000).

2. Problemática e objectivos do estudo

A legislação recente relativa a diferentes domínios da vida das escolas e dos professores veio alargar o conjunto de responsabilidades pedagógicas e administrativas que são acometidas em particular às estruturas de gestão intermédia. Por seu turno o aumento significativo de alunos da escola de

massas, com o consequente aumento do número de professores e da diversidade de formações veio trazer reforçadas exigencies ao nível da coordenação pedagógica, curricular e até administrativa com particular relevo para o papel dos coordenadores de departamento. Finalmente, e conforme já sublinhado, o movimento de autonomia das escolas bem como a necessidade sentida pela sociedade de prestação de contas, por parte destas instituições, relativamente ao cidadão em geral e àqueles que serve em particular, vêm colocar em relevo as funções ao nível da gestão intermédia.

Estas mudanças abrangentes nas estruturas de coordenação e supervisão foram, contudo, impostas externamente o que leva a que não haja uma ideia clara daquilo que tem vindo a ser feito na prática e do que se poderá vir a ser feito, de concreto, com a função de coordenador de departamento. O facto de, segundo o Decreto-Lei 75/2008 de

22 de Abril, os coordenadores de departamento passarem a ser designados pelo director, e de não se deixar a sua selecção ao critério eleitoral, como era prática corrente e tradicional, se por um lado denota uma intenção de que seja garantida, ao nível intermédio de gestão, não só a prossecução dos objectivos do Projecto Educativo de cada escola, mas também a adequação do perfil do coordenador ao cargo, corre o risco de que se assista a um incremento daquilo que Hargreaves (2000) denomina de "colegialidade artificial", regulada administrativamente e orientada para a implementação de normativos da tutela.

No momento actual e face a todas as exigências e tensões que se colocam ao nível dos responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão intermédias, mais concretamente aos coordenadores de departamento, são inúmeras as questões suscitadas. A pertinência deste estudo prende-se pois com o facto de, apesar de este nível intermédio de gestão e coordenação, no que respeita à supervisão educativa, englobar funções já contempladas em normativos anteriores, estas não nos parecerem totalmente presentes nas práticas quotidianas das escolas, nem terem sido suficientemente documentadas em estudos efectuados entre nós.

O estudo procura dar resposta à problemática enunciada através da formulação dos seguintes objectivos de investigação:

- 1. Identificar as práticas de supervisão dos coordenadores de departamento de línguas.
- 2. Comparar estas práticas com as suas competências conforme definidas na legislação e apontadas na literatura.
- 3. Identificar as percepções destes coordenadores sobre o papel que desempenham.
- 4. Compreender os factores que os coordenadores identificam como facilitadores e/ou inibidores do seu desempenho.

3. Opções Metodológicas

Esta comunicação apresenta os resultados de um estudo piloto, conduzido no âmbito de um projecto de investigação sobre as actividades, competências e perfil dos coordenadores de departamento. Trata-se de uma investigação de cariz exploratório e descritivo que procura estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação (Carmo & Ferreira, 2005). Assim, a recolha de dados foi feita através de um questionário, cuja construção teve como referentes os normativos e a literatura da especialidade. O questionário, constituído essencialmente por itens de resposta fechada, está estruturado em cinco dimensões. A primeira dimensão solicita informações sobre os dados pessoais e profissionais dos coordenadores de departamento inquiridos, num total de 7 questões: idade, tempo de serviço docente, habilitações académicas, situação profissional, tempo de permanência na escola e outros cargos já exercidos. A segunda dimensão solicita informação sobre a actividade desenvolvida pelo coordenador no que respeita a sete grupos de tarefas: administrativas, de desenvolvimento organizacional, de coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores do departamento, de supervisão, de desenvolvimento profissional dos professores, de avaliação do desempenho dos professores e de formação. Estes grupos de tarefas surgem descritos, no questionário, através de exemplos concretos. Ainda nesta dimensão é solicitada a informação sobre a percepção do coordenador no que respeita aos três grupos de tarefas a que deveria poder dedicar mais tempo, com vista à eficácia do seu desempenho. A terceira dimensão diz respeito às concepções dos inquiridos sobre o perfil do coordenador de departamento, no que respeita a características pessoais e profissionais que lhe conferem legitimidade, e ainda quanto às finalidades da sua actividade de supervisão. A quarta dimensão diz respeito às concepções dos coordenadores de departamento sobre as suas competências e é constituída por 22 questões. Finalmente a quinta dimensão solicita aos coordenadores que refiram quais as dificuldades e constrangimentos ao seu desempenho, mas também os aspectos mais gratificantes do mesmo, e está construída num formato de resposta aberta.

As dimensões a avaliar foram previamente definidas, assim como as escalas mais adequadas para cada um dos conjuntos de afirmações, tendo em conta os objectivos propostos no estudo. Assim, e com excepção da primeira dimensão, relativa a dados pessoais e profissionais, e a quinta dimensão, de resposta aberta, foi solicitado aos inquiridos que indicassem uma alternativa de resposta em função de três escalas: escala tipo *Likert* de 5 níveis (significando 1-totalmente em desacordo e 5- totalmente de acordo); escala tipo *Likert* de 4 níveis (MT – muito tempo, AT – algum tempo, PT – pouco tempo e NT – nenhum tempo); e escala de *ranking* forçado – ordenação de 3 prioridades, sendo 1 a mais importante e 3 a terceira mais importante.

A fase de recolha de dados decorreu entre Julho e Outubro de 2010 e envolveu onze escolas públicas com diferente tipologia, sendo seis agrupadas com 2º e 3º ciclo do ensino básico e seis não agrupadas do ensino secundário com 3º ciclo. Foram seleccionadas cinco escolas do concelho do Porto, quatro do concelho de Matosinhos, uma escola do concelho da Maia e uma do concelho de Felgueiras. Os questionários foram entregues pelos investigadores em envelope fechado. A sua aplicação foi feita à distância tendo sido entregues 45 questionários e recolhidos 40, o que corresponde a uma taxa de recolha aproximada de 89%. Os dados obtidos foram tratados estatisticamente utilizando a aplicação Excel do Microsoft Office 2007 e a elaboração de tabelas de frequência permitiu uma rápida visualização do

número de ocorrências de cada resposta. No que respeita aos dados obtidos no item de resposta aberta procedeu-se a uma análise de conteúdo e à respectiva categorização.

4. Resultados

4.1. Dados pessoais e profissionais

A média de idades dos respondentes é 52 anos e o tempo de serviço na função docente é, na média da amostra, de 29 anos. Relativamente à situação profissional, a totalidade dos coordenadores de departamento inquiridos são professores do quadro da escola ou agrupamento sendo que 36 dos 40 inquiridos leccionam na actual escola há mais de cinco anos.

Relativamente às habilitações académicas, 67% dos coordenadores inquiridos é detentor de Licenciatura, 25% do grau de Mestrado enquanto 8% referem possuir pós- graduações. Quanto à questão 4. "Especialização para o cargo", somente um dos inquiridos afirma ter formação na área de organização e desenvolvimento curricular e dois outros na área de supervisão pedagógica e formação de formadores. Já no que respeita a outros cargos já exercidos pelos inquiridos estes constam da tabela 1

4.2. Actividade desenvolvida pelo coordenador

Solicitou-se aos inquiridos que indicassem, relativamente a grupos de tarefas, a alternativa correspondente ao tempo que esta lhes ocupa: MT (muito tempo, AT (algum tempo, PT (pouco tempo) e NT (nenhum tempo). Verifica-se que, de acordo com os dados obtidos, a maior parte do tempo é dispendido pelos coordenadores em tarefas administrativas/burocráticas, de desenvolvimento organizacional e de coordenação da prática cientifico--pedagógica dos professores, enquanto que aquelas que lhes ocupam menor tempo são as de desenvolvimento profissional dos professores, de avaliação do desempenho dos mesmos e de supervisão (tabela 2).

Por outro lado, quando inquiridos sobre os três grupos de tarefas a que, na sua opinião, deveriam poder dedicar

Tabela 1 - Outros cargos já exercidos nesta ou noutra escola

	Nº	%
Coordenador / delegado de disciplina	38	95
Orientador de estágio	12	30
Membro da Assembleia / Conselho Geral	11	27,5
Membro do Conselho Executivo	8	20
Outro	23	57,5

Tabela 2 - Grupo de tarefas a que dedica mais tempo

	Tempo dedicado a cada grupo de tarefas	MT	AT	PT	NT
1	Administrativas / burocráticas: Actas, relatórios, correspondência, redistribuição de informação proveniente de outras estruturas, inventariação e manutenção de recursos, de dossiês e arquivo.	24	15	-	-
2	Desenvolvimento organizacional: Elaboração, desenvolvimento e avaliação de instrumentos de autonomia da escola/agrupamento (PEE, PCE, PAA, RI), elaboração de propostas e medidas de melhoria a apresentar ao C. Pedagógico, articulação com outros departamentos/estruturas.	26	12	-	-
3	Coordenação da prática científico-pedagógica dos professores do seu departamento: Preparação de reuniões, concepção de estratégias de promoção de partilha e cooperação entre professores do seu departamento, auscultação de opiniões e propostas dos professores para melhoria das aprendizagens, para critérios de avaliação e para adopção de manuais, coordenação de procedimentos na planificação, nas práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens.	24	13	2	-
4	Formação: Leitura, estudo e investigação sobre questões pedagógicas gerais, didácticas específicas, das áreas científicas do seu departamento, sobre educação / políticas educativas, de normativos, frequência de congressos, seminários e outros encontros.	16	19	3	
5	Supervisão Análise de planos de aula, de materiais e de instrumentos de avaliação, sugestão de metodologias e estratégias, de materiais e de actividades (pedagógicas, de complemento curricular, projectos), análise de metodologias de ensino e meios auxiliares mais adequados às disciplinas do seu departamento.	9	17	7	5
6	Avaliação do desempenho dos professores: Observação de aulas, elaboração de instrumentos de observação, encontros pré e pós observação, preenchimento de grelhas e fichas de registo.	16	6	7	5
7	Desenvolvimento profissional dos professores: Promoção de actividades de investigação e reflexão, análise de necessidades de formação dos professores do departamento, actualização cientifico-pedagógica dos colegas.	3	18	17	-

mais tempo com vista à eficácia do seu desempenho, os mesmos coordenadores referem, por ordem decrescente de importância, a coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores, o desenvolvimento profissional dos mesmos, a formação e a supervisão (tabela 3).

4.3. Perfil do coordenador

Na dimensão relativa ao perfil do coordenador, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem a alternativa correspondente ao seu grau de concordância em relação a dez itens que descrevem características pessoais e profissionais do coordenador cujo reconhecimento, por parte dos colegas, lhes conferem legitimidade. Foi ainda solicitado que indicassem, de entre uma lista de 10 itens, ordenando de 1- primeira mais importante a 3- terceira mais importante, as três características pessoais e profissionais mais relevantes para o perfil do "coordenador ideal". Os resultados das duas questões constam das tabelas 4 e 5.

Os resultados, por ordem decrescente da média das respostas a cada uma das afirmações, mostram que os valores mais altos de concordância correspondem aos itens "tem entusiasmo e capacidade de motivar os outros", "tem bom relacionamento com os colegas", "é ética e deontologicamente responsável", "tem grande capacidade de trabalho e de organização" e "tem grande capacidade de trabalho e de organização". A maior discordância verifica-se em relação aos itens "se encontra num dos escalões mais elevados da carreira", "detém formação especializada para o desempenho do cargo" e "ocupa uma posição relevante na escola".

No mesmo sentido, e no que respeita ao perfil do "coordenador ideal", os resultados, conforme apresentados na tabela 5, evidenciam que o maior número de ocorrências se verifica nas seguintes características pessoais e profissionais: "tem capacidade de trabalho e de organização", "tem capacidade de liderança e visão", "conhece e compreende claramente o seu papel e responsabilidades" e "tem capacidade de empatia e comunicação". Também em coerência com a questão anterior, os itens com menor número de ocorrências são: " tem equilíbrio emocional", " tem sólidos conhecimentos científicos",

Tabela 3 - Relação tempo/eficácia do seu desempenho enquanto coordenador

	Tarefas referidas como as três mais importantes	Nº
1	Coordenação da prática científico-pedagógica dos professores do seu departamento	33
2	Desenvolvimento profissional dos professores	32
3	Formação	19
4	Supervisão	13
5	Desenvolvimento organizacional	10
6	Avaliação do desempenho dos professores	5
7	Administrativas / burocráticas	1

Tabela 4 - Características que conferem legitimidade ao coordenador (níveis de concordância por ordem decrescente)

	A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que	Totalmente desacordo + Desacordo	Sem opinião	De acordo + Totalmente de acordo
1	tem entusiasmo e capacidade de motivar os outros	-	-	39
2	tem bom relacionamento com os colegas	-	1	38
3	é ética e deontologicamente responsável	-	1	37
4	tem grande capacidade de trabalho e de organização	1	-	37
5	tem sentido de visão e capacidade de liderança	-	1	36
6	possui larga experiência profissional	5	2	31
7	detém elevada competência profissional e científica	8	4	25
8	ocupa uma posição relevante na escola	13	8	17
9	detém formação especializada para o desempenho do cargo.	14	9	12
10	se encontra num dos escalões mais elevados da carreira	19	6	14

"evidencia segurança e auto-confiança" e ainda "tem formação especializada para o desempenho do cargo".

Ainda nesta dimensão do questionário, foi solicitado aos inquiridos que assinalassem a alternativa correspondente ao seu grau de concordância em relação a dez itens relativos às finalidades da função de supervisão, exercida pelo coordenador de departamento curricular. Verificou-se que a maioria dos inquiridos concordava com as finalidades enunciadas à excepção da seguinte: "a actividade de supervisão do coordenador destina-se a avaliar o desempenho dos professores" (tabela 6).

4.4. Competências do coordenador

Na dimensão relativa às concepções dos coordenadores, no que respeita às suas competências, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem a alternativa correspondente ao seu grau de concordância relativamente a 22 itens que procuram descrevê-las de forma razoavelmente concreta, de forma a permitir o cruzamento com outras dimensões do questionário. Dos 22 itens apresentados, aqueles que obtiveram maiores níveis de concordância da parte da maioria dos inquiridos foram os seguintes: compete ao coordenador " ser veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direcção", "propor o envolvimento do departamento em projectos e actividades", "partilhar as suas próprias experiências e estratégias", "discutir, com os professores, as metas a atingir relativamente a resultados dos alunos", "propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento", "propor áreas de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores", "organizar sessões estruturadas para partilha e troca de experiências" e ainda "liderar e supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo" (tabela 7).

Por outro lado, os itens que reuniram maiores níveis de discordância da parte da maioria dos inquiridos, ou ainda relativamente aos quais estes optaram por referir não terem opinião foram: compete ao coordenador "mediar as relações entre encarregados de educação e professores", "avaliar o desempenho dos professores", "observar aulas dos professores e fornecer feedback construtivo e objectivo", "recolher e analisar amostragens de trabalhos de alunos para verificar o desenvolvimento

Tabela 5 - Características pessoais e profissionais definidas como as três mais importantes (por ordem decrescente)

	O "coordenador ideal"	Nº
1	tem capacidade de trabalho e de organização	23
2	tem capacidade de liderança e visão	19
3	conhece e compreende claramente o seu papel e responsabilidades	17
4	tem capacidade de empatia e de comunicação	15
5	tem expectativas positivas, entusiasmo e capacidade de motivar	11
6	tem sólidos conhecimentos de pedagogia e didáctica	9
7	tem formação especializada para o desempenho do cargo	6
8	evidencia segurança e auto-confiança	5
9	tem sólidos conhecimentos científicos	5
10	tem equilíbrio emocional	4

Tabela 6 - Função da supervisão exercida pelo coordenador

	A actividade de supervisão exercida pelo coordenador de departamento destina-se a	Totalmente desacordo + Desacordo	Sem opinião	De acordo + Totalmente de acordo
1	apoiar e orientar a actividade pedagógica dos professores	-	1	38
2	garantir a adequação das práticas às orientações curriculares.	-	1	37
3	garantir o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e supervisão da escola.	2	-	37
4	garantir a adequação das práticas à situação concreta da escola.	-	3	35
5	garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos	3	1	35
6	garantir a qualidade das práticas pedagógicas na escola	-	4	34
7	promover a autonomia profissional dos professores	-	5	33
8	fomentar o desenvolvimento profissional dos professores	1	4	33
9	identificar necessidades de formação dos professores	2	3	33
10	avaliar o desempenho dos professores	12	14	11

de competências específicas", "utilizar elementos recolhidos na observação de aulas para partilha e reflexão em grupo", "analisar com os professores, individualmente, os seus instrumentos de planificação e avaliação" e ainda "deixar-se observar, em aula, e promover a reflexão sobre essa observação" (tabela 8).

4.5. Dificuldades / constrangimentos e aspectos mais gratificantes

A última dimensão do questionário, de resposta aberta, solicitava aos inquiridos que referissem, de forma breve, quais as maiores dificuldades ou constrangimentos, mas também os aspectos mais gratificantes que identificavam no seu desempenho enquanto coordenadores de departamento.

Relativamente a dificuldades e constrangimentos, onze dos inquiridos apontam a "falta de tempo" em geral, sendo que outros três referem, mais especificamente, a "falta de tempos comuns para reuniões e trabalho colaborativo". O "excesso de membros e/ou de disciplinas no departamento" é referido por sete dos inquiridos, enquanto a "discordância com o modelo de ADD" é referida igualmente por sete inquiridos. Seis inquiridos referem o "excesso de trabalho burocrático", três referem a "dificuldade em avaliar colegas", dois referem o "excesso de legislação", dois a "dificuldade em conseguir que os professores partilhem experiências", um a "falta de motivação dos professores", um a "falta de articulação entre ciclos" e também um a "falta de formação específica para o cargo".

Já no que respeita a aspectos considerados mais gratificantes, a "possibilidade de promover partilha e troca de experiências" é referida por onze dos inquiridos, o "bom relacionamento com os colegas do departamento" é referido por sete dos inquiridos, o "reconhecimento pelo trabalho realizado" é referido também por sete dos inquiridos, dois referem

Tabela 7 - Competências do coordenador de departamento (maiores níveis de concordância por ordem decrescente)

	Compete ao coordenador de departamento	Totalmente desacordo + Desacordo	Sem opinião	De acordo + Totalmente de acordo
1	ser veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direcção	-	-	40
2	propor o envolvimento do departamento em projectos e/ou actividades	1	-	39
3	partilhar as suas próprias experiências e estratégias	-	2	37
4	discutir, com os professores do departamento, as metas a atingir relativamente a resultados dos alunos	-	6	34
5	propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento	1	5	34
6	propor áreas de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores do seu departamento	3	2	34
7	organizar sessões estruturadas para partilha e troca de experiências profissionais	2	3	33
8	liderar e supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.	4	3	33
9	organizar grupos para planificação e desenvolvimento do currículo	3	5	32
10	indagar, junto dos professores do seu departamento, sobre as causas de fracos resultados dos alunos	5	4	31
11	destinar a maior parte do tempo, nas reuniões de departamento, para discussão do processo de ensino e aprendizagem	6	3	31
12	acompanhar e orientar, de forma sistemática, professores que revelem dificuldades no seu desempenho	4	3	30

Tabela 8 - Competências do coordenador de departamento (maiores níveis de discordância por ordem decrescente)

	Compete ao coordenador de departamento	Totalmente desacordo + Desacordo	Sem opinião	De acordo + Totalmente de acordo
1	mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento	26	7	4
2	avaliar o desempenho dos professores do seu departamento	17	14	7
3	observar aulas dos professores do seu departamento e fornecer feedback construtivo e objectivo	15	12	11
4	recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas	14	13	11
5	utilizar elementos recolhidos na observação de aulas para partilha e reflexão em grupo	12	12	14
6	analisar com os professores, individualmente, os seus instrumentos de planificação e de avaliação	11	10	18
7	deixar-se observar, em aula, por colegas e promover a reflexão sobre essa observação	4	14	19

a "possibilidade de articulação entre as disciplinas do departamento e também dois referem a "possibilidade de contribuir para a promoção de boas práticas na escola".

5. Conclusões

Este estudo-piloto permitiu-nos um primeiro auscultar dos coordenadores de departamento curricular das escolas relativamente às suas concepções e práticas e, simultaneamente, aferir a qualidade do instrumento de recolha de dados.

Uma análise preliminar dos dados recolhidos evidencia alguma discrepância entre o tempo efectivamente dedicado pelos coordenadores a certas tarefas, tal como as administrativas/ burocráticas e de desenvolvimento organizacional, e aquelas que os próprios coordenadores consideram prioritárias para a eficácia do seu desempenho, tais como o desenvolvimento profissional dos professores e a formação. Por outro lado, existe coincidência entre a prática e a percepção da importância quanto às tarefas de coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores. Assim, e face aos constrangimentos de tempo e às pressões (internas e externas), parece ser dada prioridade, da sua parte, às tarefas de organização e coordenação em detrimento das de supervisão e liderança pedagógica.

Ressalta também a evidência de que os coordenadores de departamento inquiridos não parecem considerar relevante, nem como conferindo especial legitimidade ao cargo, o facto de se ser detentor de formação especializada. Atribuem antes grande relevância às características humanas e relacionais do coordenador, tais como a capacidade de relacionamento, o sentido ético, o entusiasmo, a visão e a capacidade de liderança, bem como à sua capacidade de trabalho e de organização.

Por outro lado, e embora em abstracto admitam concordância com as várias vertentes da função supervisiva, à excepção da ADD, quando instados a referir concordância com aspectos concretos, a maioria dos inquiridos rejeita também a observação de aulas dos professores e a utilização de elementos recolhidos para reflexão, a análise de elementos concretos do desempenho de alunos, a análise individual de instrumentos de planificação e avaliação com docentes e a mediação de relações com encarregados de educação. Em contraponto, evidenciam total concordância com os itens: compete ao coordenador "ser veículo de informação proveniente das estruturas de coordenação e direcção" e "propor o envolvimento em projectos e actividades", tarefas que não obrigam a grande exposição ou ao assumir de alguns riscos, e são tradicionalmente efectuadas pelos coordenadores. Destaca-se ainda uma elevada rejeição à intervenção na avaliação do desempenho docente, embora se registe uma considerável concordância relativamente a formas mais indirectas de supervisão tais como: "discutir metas a atingir relativamente a resultados dos alunos" e "propor medidas e estratégias a professores cujos alunos apresentem fracos resultados ou problemas de comportamento".

Parece-nos pois ser possível inferir que os coordenadores de departamento inquiridos, docentes com maturidade, elevada experiência de ensino e em situação de estabilidade nas escolas onde leccionam, não evidenciam grande receptividade para assumirem completamente o papel de supervisão, nas suas diferentes vertentes. Aparentam alguma dificuldade em percepcionar a sua função, enquanto coordenadores de departamento curricular, de forma bastante mais abrangente do que a tradicionalmente acometida ao delegado de disciplina, o que aponta para a forma como foram socializados na profissão e nas estruturas das escolas.

Por outro lado, parece-nos ainda possível concluir que, de forma consciente ou inconsciente, estaremos em presença de tensões e conflito de papéis: colegialidade versus hierarquia; elemento de um departamento versus elemento de órgão com abrangência ao nível da organização; colega/par versus supervisor; fomentador de autonomia dos professores versus garante da qualidade das práticas e ainda, de uma forma mais lata, entre noções de desenvolvimento profissional versus monitorização/controlo e de avaliação versus orientação/apoio/escuta.

Os dados obtidos, embora não generalizáveis ao universo dos coordenadores de departamento, parecem-nos poder servir de ponto de partida para um necessário aprofundamento desta linha investigativa. Acreditamos que, no nosso contexto actual e dado tratar-se de uma problemática ainda pouco documentada porque emergente, será pertinente a realização de estudos mais extensos e generalizáveis sobre estes titulares de cargos de liderança intermédia nas escolas.

Referências Bibliográficas

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2005). Metodologia da Investigação: Guia para auto- aprendizagem (1ª edição - 6ª impressão ed.). Lisboa: Universidade Aberta

Hargreaves, A. (2000). Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in postmodern age. London: Continuum.

Ministério da Educação. (21 de Julho de 1999). Decreto Regulamentar nº 10/1999. Diário da República - 1ª série.

Ministério da Educação. (19 de Janeiro de 2007). Decreto-Lei nº 15/2007. Diário da República, 1ª série . Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional.

Ministério da Educação. (22 de Abril de 2008). Decreto-Lei nº 75/2008. Diário da República - 1ª série .

Oliveira, M. L. (2000). O Papel do Gestor Intermédio na Supervisão Escolar. In Alarcão, I. (org.) Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto Editora.

[334]

TINTURARIA TRADICIONAL: UMA ABORDAGEM EM CONTEXTO ESCOLAR

H. Alves[1|2], A.Manhita[2], C. Dias[2] e T. Ferreira[2]

[1] Escola Secundária Padre António Macedo, Vila Nova de Santo André

[2] Centro de Química de Évora e Laboratório HERCULES, Universidade de Évora

[Palavras-chave] Ligação química, Atividade experimental, Alunos

Desde os tempos mais remotos que o prazer de colorir têxteis está enraizado na Humanidade. Possivelmente, os primeiros tingimentos ocorreram acidentalmente mas desde então e até meados do século XIX, recorreu-se à utilização de materiais variados como plantas, animais, líquenes e cogumelos para obter esse efeito [1]. Atualmente, exceto no caso de alguns tintureiros artesãos, o tingimento é realizado utilizando corantes sintéticos. Porém, os problemas de poluição ambiental que a indústria tintureira tem gerado, fazem com que tenha renascido o interesse pela tinturaria tradicional.

Nos corantes orgânicos, a absorção de radiação na região do visível do espetro eletromagnético pelas moléculas é fundamentalmente o fenómeno que origina a cor. A fixação do corante às fibras por meio de um mordente inorgânico deve-se à formação de um composto de coordenação entre os grupos funcionais presentes na superfície da lã, o ião metálico e as moléculas de corante através do estabelecimento de ligações do tipo covalente [2].

No ensino de Química fala-se em "abordagem do quotidiano" e pretende-se "mostrar" ao aluno fenómenos químicos com que ele possa estar familiarizado e assim desenvolver a sua curiosidade científica. A ligação química surge no 10º ano de escolaridade, na vertente do modelo covalente, mas não está contemplada em nenhuma atividade laboratorial.

Neste trabalho propôs-se realizar um conjunto de atividades no âmbito da tinturaria tradicional que permitissem exemplificar de um modo prático a importância que a ligação covalente assume no dia a dia. Em simultâneo, também foi possível contemplar outras temáticas contidas no programa de 10º ano como a do espetro eletromagnético e dos compostos orgânicos.

As atividades constaram no tingimento de lã recorrendo a quatro corantes naturais provenientes de plantas tintureiras conhecidas dos alunos ou cujas cores produzidas sejam "cores na moda" e foram utilizados dois mordentes para fixar o corante à lã. A cor dos banhos de tingimento das soluções padrão dos cromóforos componentes dos corantes utilizados e das soluções de mordentes foi relacionada com os espetros de absorção molecular traçados.

O impacto da atividade no processo de aprendizagem foi avaliado através de relatório, teste teórico-prático e questionário fornecidos aos alunos.

[1] Ingamells, W., *Colour for Textiles. A User's Handbook*, Society of Dyers and Colourists, West Yorkshire, Inglaterra, 1993.

[2] Melo, J. S., Melo, M. J., Claro, A., *Química: Boletim da Sociedade Portuguesa de Química* **101** (2006) 44-54.

[335] AVALIAÇÃO, SUPERVISÃO E DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE

Idalina Martins[1] **e Isabel Candeias**[2]
[1] Universidade de Aveiro
[2] Universidade do Minho

[Resumo] A avaliação é um processo que pressupõe potenciar o desempenho profissional docente, quer na óptica do avaliador, como na do avaliado. Neste sentido, Álvarez Méndez (2002) advoga uma atitude construtiva face à avaliação, dado que esta constitui uma dimensão integrante do desempenho docente, repercutindo-se nas práticas curriculares. Por sua vez, o objecto da supervisão é a prática docente, numa perspectiva de monitorização alicerçada na reflexão sobre a acção e os processos de ensino e de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003). Nesta lógica, a avaliação e a supervisão assumem-se como processos interdependentes.

Stronge (2010), teorizando sobre componentes inerentes a um sistema de avaliação docente, valoriza o clima em que o processo corre, salientando três elementos-chave: i) comunicação; ii) comprometimento organizacional e iii) colaboração.

Tendo por referência estudos elaborados por diferentes autores, pretendemos clarificar as relações entre avaliação e supervisão, apoiando-nos, igualmente, em resultados de um projecto de investigação e formação, realizado no ano lectivo de 2009/2010, cujos participantes foram professores do ensino básico de diversas áreas curriculares, envolvidos na implementação do período probatório e que assumiram, cumulativamente, os papéis de supervisor e de avaliador.

Os resultados do projecto de investigação indiciam que os professores envolvidos estabelecem correlações entre os processos de avaliação e supervisão, considerando que se avalia para supervisionar e, por

Introdução

Este texto pretende analisar as relações que se estabelecem entre a avaliação e a supervisão, por um lado, entendendo estas duas concepções de uma forma abrangente; e, por outro lado, debatendo-as no âmbito do desenvolvimento profissional docente, na perspectiva de que estes dois processos – avaliação e supervisão – são essenciais para a mapear a qualidade dos processos de ensino e dos resultados da aprendizagem daí decorrentes, quer na óptica do avaliador, como na do avaliado.

A relevância deste debate surgiu do acompanhamento do processo de avaliação do desempenho docente e das funções de coordenação nos departamentos curriculares. No primeiro caso, pela discussão em torno de um processo de avaliação que, incluindo uma vertente formativa, implicava a supervisão e sendo certificativa exigia a atribuição de um valor à qualidade evidenciada pelo desempenho profissional do professor. No segundo caso, pela construção de um processo de acompanhamento supervisivo orientado pelo coordenador do departamento curricular, tendo em vista a melhoria das práticas em função dos objectivos e metas do Projecto Educativo da Escola.

Na avaliação do desempenho docente a discussão centrou-se em diversas vertentes do processo, desde a identificação e caracterização de atributos do avaliador, até à especificidade do contexto e da acção do sujeito a avaliar. A maioria das vezes não esteve presente a vertente formativa, ou seja, as fases referentes à identificação dos dados de avaliação não integravam o carácter dinâmico da transformação exigida pela reflexão partilhada entre avaliador e avaliado. O avaliador recolhia dados, analisava-os e decidia do valor a atribuir, certificando a qualidade do desempenho. A análise desse desempenho em função da melhoria do processo de ensinar e de aprender bem como a dimensão formativa da avaliação não eram consideradas nem compreendidas, sendo a última encarada como supérflua ou mesmo um possível lapso legislativo. Neste contexto, as concepções de avaliação e supervisão não estavam correlacionadas. Por outro lado, a perspectiva de avaliação defendida e operacionalizada revelava que se priorizava o produto do desempenho docente em total detrimento da evolução dos processos e da adequação às necessidades educativas contextuais. A supervisão, se existisse, situava-se ao nível dos processos; porém, mantinha-se independente dos resultados da avaliação.

A supervisão associada à coordenação era perspectivada de forma semelhante, isto é, a observação dos processos de ensinar por um professor estranho ao espaço de aula era entendida como uma forma encoberta de avaliar o desempenho docente, de elaborar conclusões sobre a qualidade do professor. Para contrariar esta tendência, alguns professores discutiam, igualmente, a supervisão como um processo independente da avaliação. Assim, todos poderiam defender a partilha de um ambiente de confiança que não terminava na certificação da qualidade do desempenho profissional.

Em qualquer uma das situações, as concepções de avaliação e de

outro lado, se supervisiona para avaliar.

Com efeito, a supervisão e a avaliação são processos interdependentes que potenciam o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, as práticas curriculares. Porém, os níveis de comunicação, de colaboração e de compromisso de cada professor e da escola enquanto organização, são elementos passíveis de condicionar as relações de interdependência entre os processos de supervisão, avaliação e desempenho profissional docente.

[Palavras-chave] Avaliação; Supervisão, Desempenho Profissional Docente.

supervisão não se afiguravam claras e, muito menos, próximas de um consenso alargado. O debate demonstrava mesmo alguma confusão conceptual, especialmente nas relações passíveis de se estabelecerem entre avaliação e supervisão como processos desenvolvidos entre pares e geradores de reflexão e partilha de experiências e de ideias. Como fantasma surgia sempre a comparação estabelecida com estágios pedagógicos, onde uma relação hierárquica e de dependência, construída pelo papel do orientador pedagógico, definia quem orientava e quem respondia à orientação, não se configurando uma relação entre pares.

Em suma, esta foi a problemática que nos induziu a acompanhar o processo formativo dos professores mentores no contexto da primeira implementação nacional do período probatório, identificando no início e no final do percurso, as relações que os professores mentores perspectivavam entre os processos de supervisão e de avaliação.

Um quadro teórico para avaliação e supervisão

A avaliação é um conceito multidimencional e encontra-se inerente a qualquer processo supervisivo docente, pois *diz respeito a todos e serve a todos. Não deve ser uma prática que conduz ao individualismo e à competitividade* (Santos Guerra, 2007: 24), antes pelo contrário, deverá promover o desempenho profissional do avaliado e do avaliador e a qualidade da própria escola enquanto organização aprendente. A finalidade da avaliação é produzir e fundamentar uma *tomada de decisão* adequada a uma função (De Ketele, 2010) e, para tal, é necessário proceder a uma *recolha sistemática de* informação sobre alguém ou algo que possibilite a formulação de um juízo de valor, uma apreciação fundamentada (Peralta, 2002).

Roldão (2005) defende que para avaliar, isto é, *para fazer um juízo de valor da validade e da qualidade de algo,* é necessário definir um conjunto de procedimentos orientados para a análise do que foi e do que deveria ter sido desenvolvido ou produzido, para a localização e identificação do porquê desse resultado, dos limites do conseguido face ao esperado, das potencialidades e limitações dos procedimentos utilizados, e do valor e funcionalidade da aprendizagem alcançada. É neste contexto que se definem dois espaços:

i) o da avaliação, como a formulação de juízo de valor da validade e da qualidade de algo;

ii) o da supervisão como o conjunto de procedimentos orientados para a análise do que foi e do que deveria ter sido desenvolvido ou produzido.

Álvarez Méndez (2002) identifica um conjunto de acções que considera associadas ao acto de avaliar e que revelam a sua amplitude e complexidade. Assim, afirma que avaliar é conhecer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, raciocinar, aprender; por outro lado, quem avalia quer conhecer, valorizar, sopesar, distinguir, discernir, definir o valor de uma acção, de um processo ou de um resultado. Desta forma, o autor defende uma perspectiva em que a avaliação está intrinsecamente associada a processos de supervisão, constituindo-se, assim, como um instrumento ao serviço da aprendizagem, em que se avalia para aprender, quer na óptica do avaliador, quer na do avaliado. O autor advoga uma atitude construtiva face à avaliação, isto é, convertendo-a sempre e em todas as situações numa forma de aprender, numa parte integrante da aprendizagem, para, desta forma, actuar ao serviço da prática docente (Álvarez Méndez, 2000). Esta concepção de avaliação valoriza a dimensão formativa, perspectivando-a como responsabilidade do próprio avaliador, na medida em que se avalia para aprender, para se transformar.

Então, qual a concepção de supervisão que aqui se encontra? Segundo Vieira (2006), a supervisão inclui procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, a observação como estratégia de formação e a didáctica como campo especializado de reflexão, experimentação e reflexão pelo professor para a monitorização sistemática da prática. Repare-se que nesta perspectiva, enquadra-se a auto-supervisão e a supervisão entre pares e, consequentemente, a auto-avaliação e a avaliação entre pares, desde que esses processos de observação, experimentação e reflexão permitam a formulação de juízos de valor sobre a qualidade do desempenho docente.

Para melhor se compreender esta concepção de avaliação intrinsecamente relacionada com a supervisão, importa clarificar a que se refere o desempenho docente. Roldão (2010) destaca, no processo de desenvolvimento profissional, duas dimensões essenciais que se interligam, o conhecimento profissional e a acção de ensinar, cuja presença é indispensável quando se organizam processos de supervisão e de avaliação. Assim, é de ter em atenção o conhecimento científico, pedagógico, didáctico e organizacional que lhes permitam compreender o contexto em que têm de agir profissionalmente e conceber, planear, realizar, acompanhar, avaliar e reorientar as acções de ensinar integradas no desenvolvimento de projectos curriculares dedicados à aprendizagem de grupos específicos de alunos (Martins, Candeias & Costa, 2010).

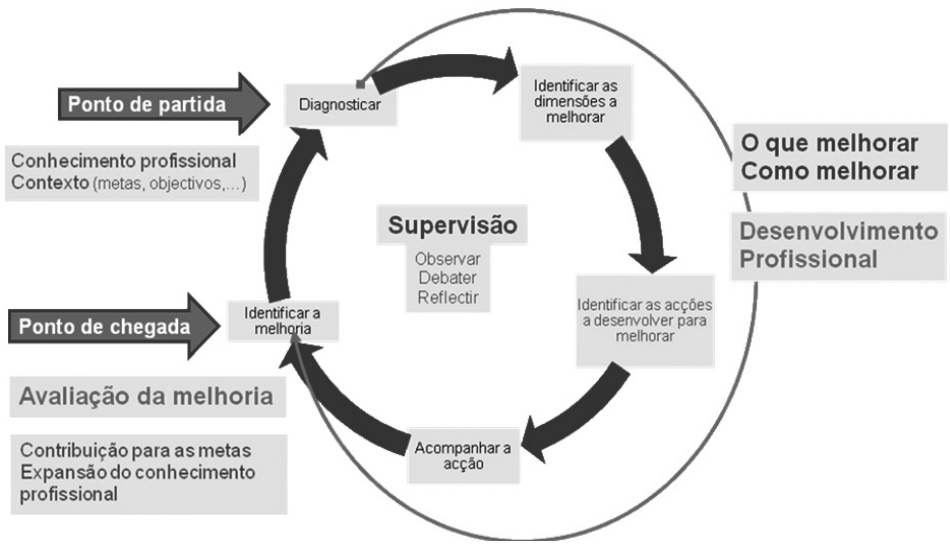
A reflexão colaborativa permanente que acompanha a concepção, desenvolvimento e avaliação da acção de ensinar, tem como resultado esperado a aprendizagem dos alunos mas também a aprendizagem do professor que age e do professor que acompanha essa acção, pelo aprofundar do conhecimento profissional nas suas múltiplas dimensões. O processo carece de ser iniciado pela construção de um quadro orientador que permita a clarificação dos significados e das suas implicações na concepção, planeamento, desenvolvimento e reorientação da acção de ensinar. Este pressuposto permitirá uma recolha de dados orientada, o debate sobre a relevância das estratégias em função das aprendizagens suscitadas em cada aluno e que o *feedback* inerente a pós-avaliação se constitua como momento enriquecedor da reorganização do planeado, isto é, sustentando os reajustamentos necessários face às aprendizagens esperadas. Possibilitará, assim, que a supervisão se constitua como um processo que se move lentamente entre o que a educação é e o que deve ser, explorando o possível, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser (Vieira, 2009). Para tal, carece do recurso a processos colaborativos entre os intervenientes, passíveis de gerir os conflitos entre concepções e experiências, concorrendo assim, como refere Vieira (2009), para uma natureza transformadora e de matriz emancipatória.

A Figura 1 pretende apresentar esquematicamente as relações intrínsecas entre os processos de avaliação e de supervisão.

Analisando o esquema, é necessário, através de processos de diagnóstico, definir um ponto, um momento, um quadro inicial do desempenho, identificando o valor das características que se pretendem transformar. Essa recolha de dados permite, através da observação, da reflexão e do diálogo entre pares, identificar as dimensões a melhorar e definir o conjunto adequado de estratégias a implementar. O processo supervisivo continua pelo acompanhamento da acção e a reflexão sistemática sobre os resultados que se vai produzindo. Por fim, num momento considerado como ponto de chegada, é realizado um balanço do processo e emitido um juízo de valor sobre a melhoria conseguida. Se o processo terminar aqui, podemos distinguir dois momentos centrais de avaliação: o inicial, onde se define a qualidade do ponto de partida, e o final, onde se interpreta a qualidade do ponto de chegada. A estes momentos subjaz uma matriz de critérios orientadores, sustentados no perfil de desempenho profissional esperado em função do nível de ensino a que se refere o processo avaliativo. A certificação, se necessária, refere-se naturalmente ao nível de chegada. Entre um momento e outro desenvolve-se o processo supervisivo, alicerçado na observação, na reflexão e no debate sobre a acção e as suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos. Este processo será tanto mais enriquecedor quanto maior a partilha entre os intervenientes. A complexidade inerente a esta dinâmica poderá apoiar a construção de uma cultura de avaliação-supervisão sistemáticas que permitirá passar da concepção de desempenho docente para uma concepção de desenvolvimento profissional docente, tal como se representa na Figura 2.

Por outras palavras, a passagem de uma concepção de desempenho docente para uma concepção de desenvolvimento profissional docente decorre em que ciclos continuados de avaliação-supervisão-avaliação, possibilitando que os professores construam o seu conhecimento profissional e adeqúem a acção de ensinar às necessidades do contexto e à transitoriedade das transformações da

Figura 1 – Relação entre os processos de avaliação e o de supervisão.



cultura e da sociedade.

Apresentada desta forma, a avaliação é a consciência crítica, a lanterna que ilumina, questiona, problematiza e clarifica as práticas e as teorias que as sustentam (Alonso, 1992). Neste sentido, a avaliação não se resume a um facto pontual ou a um acto singular, pois congrega um conjunto de fases que se inter-relacionam e condicionam mutuamente. Assim, não sendo algo separado dos processos de ensino e de aprendizagem, nem um apêndice independente do referido processo, joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (Zabalza, 1995). Ainda, segundo Alonso, a avaliação é, por natureza *qualitativa* e *interpretativ*a, o que exige considerar simultaneamente os *problemas éticos* e os *problemas técnicos* intrínsecos às decisões sobre o currículo, que incluem também a avaliação. A dimensão *moral* e *reflexiva* da profissão docente adquire toda a sua relevância nas práticas de avaliação, quando estas são encaradas com atitudes e metodologias investigativas e reflexivas que analisam os resultados, questionando e problematizando os processos e os contextos, assim como as consequências e implicações pessoais e sociais das decisões adoptadas (2002: 20).

Como tal, pressupõe um conjunto de questões que são orientadoras do processo avaliativo e que reflectem o referencial de avaliação: porquê, para quê, como, com quê, para quem, onde, quando, o que avaliar. Neste sentido, a avaliação é um instrumento que permite que cada professor ou aluno, envolvido nos processos de ensinar e de aprender, compreenda, através de processos individuais e colectivos, de que forma está a participar, com que qualidade, que movimentos iniciar, manter ou anular para se aproximar das metas definidas. Como se entende, também, estes autores falam de avaliação e integram nas suas concepções a supervisão.

Por isso, a avaliação surge como um processo que necessita da supervisão, pois momento a momento, passo a passo, a supervisão sustenta a avaliação. Por exemplo, fá-lo quando:

i) Se desenvolvem processos de diagnóstico, no início do processo, para se compreender as características contextuais a que se vai referir a supervisão, ou em cada um dos momentos em que é necessário compreender os conhecimentos prévios dos intervenientes no processo supervisivo para tomar decisões sobre os objectivos, as metas, os conteúdos e as tarefas de supervisão;

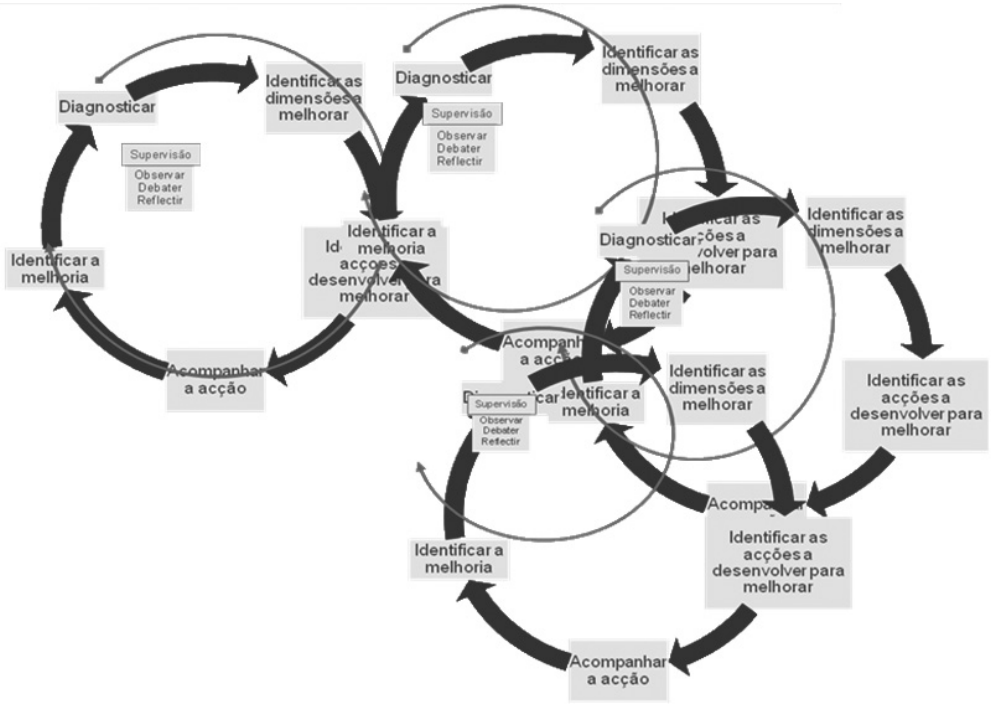
ii) Se desenvolvem processos formativos para sustentar a concepção, realização e avaliação de planos de intervenção, orientados por critérios e indicadores definidos em função de um referencial de avaliação, partilhado entre os intervenientes do processo supervisivo;

iii) Se realizam juízos de valor, no final do processo supervisivo, e se julga a qualidade da transformação operada, em função do desenvolvimento de competências dos professores envolvidos e se concretiza a sua certificação.

Stronge (2010), teorizando sobre as componentes essenciais de um sistema de avaliação de professores de qualidade, defende que uma avaliação de professores válida depende do clima em que o processo ocorre. Neste sentido, advoga que para a criação de um clima construtivo e potenciador do desenvolvimento do processo de avaliação concorrem três elementos-chave: i) *comunicação*; ii) *comprometimento organizacional* e iii) *colaboração*. Para o autor, a intercepção destes três elementos-chave potenciam a *criação de sinergias, que podem elevar a avaliação a um diálogo significativo sobre a qualidade do ensino* (2010:31).

A comunicação assume uma importância fundamental em todos os sistemas de avaliação de professores, pelo que deverá ocorrer de múltiplas formas e em diferentes momentos do processo, implicando aspectos públicos e privados. Segundo Stronge

Figura 2 – Espiral formada pelos processos de avaliação-supervisão-avaliação representativas do desenvolvimento profissional docente.



(2010) a revelação pública, junto de todos os intervenientes, de elementos do processo de avaliação assegura a clareza da comunicação. Esta revelação pública poderá ser facilitada através do envolvimento dos professores e de outros actores na concepção do sistema de avaliação, e de formação contínua e sistemática para avaliados e avaliadores sobre o modo de utilização desse sistema de avaliação. Por sua vez, a comunicação privada reporta-se ao contexto do avaliado e do avaliador, caracteriza-se pelo facto de ser bilateral e contínua e visa diferentes propósitos, entre eles: apresentar evidências que sustentam a tomada de decisões, informar o avaliado sobre o seu desempenho e motivá-lo para alcançar níveis superiores de desempenho e apoiar na resolução de problemas, no desenvolvimento estratégico e na (re)definição de objectivos, isto é, por processos de supervisão.

A colaboração entre os diferentes actores assume-se como forma privilegiada de assegurar a confiança no processo de avaliação e, concomitantemente, é um aspecto-chave para a construção de uma identidade comum e o desenvolvimento de um sentido de apropriação e de auto-implicação. Saliente-se que a participação dos órgãos de direcção e de todos os professores é uma condição *sine qua non*, quer na concepção de sistemas de avaliação, quer na eficácia da sua implementação e possível reorientação.

Assumindo as relações de interdependência entre a supervisão e a avaliação, constata-se a necessidade do recurso a múltiplas fontes de dados para recolher evidências sobre o desempenho docente (Stronge, 2010), o que permite identificar e compreender as opções curriculares adoptadas pelo professor e, simultaneamente, aferir o seu grau de cumprimento, tendo por referência o definido como desejável. Por outro lado, o recurso a múltiplas fontes de dados num sistema de avaliação de professores tende a configurar uma imagem do desempenho profissional próxima do real, facto que proporciona uma sólida plataforma para a construção de planos de melhoria realistas e adequados às necessidades específicas de cada professor.

Em suma, a avaliação de professores é um processo cuja finalidade consiste em determinar o desempenho de um docente no contexto de um amplo conjunto de circunstâncias, daí a necessidade de uma acção supervisiva contínua e reflexiva, de forma a assegurar a melhoria individual, colectiva, organizacional e da própria qualidade do sistema educativo. Deste modo, uma avaliação de desempenho de qualidade constitui-se como um dispositivo promotor do desenvolvimento profissional ao longo da vida e, por conseguinte, da eficácia pedagógica das práticas curriculares docentes.

Contextualização e operacionalização do estudo empírico

A alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), através do artigo 30.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, consagrou a criação do período probatório, a implementar no ano escolar de 2009/2010. O período probatório corporiza uma mudança na regulação de acesso à carreira docente nas escolas públicas, tem a duração mínima de um ano escolar, corresponde ao primeiro ano no exercício efectivo de funções da categoria de professor e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde o docente exerce a sua actividade.

Em consonância com o Despacho n.º 21666/2009, de 28 de Setembro, o período probatório visa promover o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores e a sua integração e participação no desenvolvimento da escola, cujo primeiro provimento em lugar de ingresso reveste a forma de nomeação provisória. Assumindo a sua centralidade na escola, o período probatório corresponde a uma fase do processo de desenvolvimento profissional caracterizada pela capacidade de integração do docente na função a desempenhar, sobretudo, ao nível da adaptação e participação nas actividades da escola, da comunidade educativa e das interacções estabelecidas com os alunos e com os pares. Por outras palavras, o período probatório permite promover a ligação entre a escola, os estabelecimentos de ensino superior e a comunidade envolvente, facilitando a socialização profissional do docente e a permanente (re)construção do seu perfil profissional.

Neste processo o professor mentor assume particular relevância, competindo-lhe:

- *a) apoiar a elaboração e acompanhar a execução do plano individual de trabalho para docentes em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didáctica; b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria; c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido, no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente; d) Elaborar relatório circunstanciado da actividade desenvolvida, incluindo os dados da observação de aulas* (artigo 4.º, Despacho n.º 21666/2009, de 28 de Setembro).

Atendendo ao carácter inovador deste processo, a supervisão, o acompanhamento e a avaliação da primeira aplicação do período probatório foram responsabilidades atribuídas à Universidade de Aveiro, designadamente ao Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE), através de um protocolo de colaboração celebrado entre esta instituição e o Ministério da Educação.

Na sequência do protocolo estabelecido, foi criado o programa de *Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores* que, durante o ano lectivo de 2009/2010, apoiou 89 professores em período probatório e 85 professores mentores, afectos a 81 escolas de Portugal Continental. A equipa de coordenação[1] deste programa assegurou o acompanhamento directo e a formação aos 85 professores mentores, isto é, aos docentes que nas escolas apoiavam e supervisionavam, quer nos planos didáctico, pedagógico, quer no plano científico, os seus pares que se encontravam em período probatório. Em última instância, esta

1- Esta equipa era constituída pelos seguintes elementos: Nilza Costa (Coordenadora); Maria do Céu Roldão; Idalina Martins; Isabel Candeias; Joana Campos; Maria Figueiredo; Pedro Reis; Teresa Gonçalves e Teresa Leite.

formação almejava reforçar e revalidar competências de supervisão e de avaliação dos professores mentores de modo a que, na especificidade de cada contexto escolar, assegurassem um melhor acompanhamento e apoio ao desempenho profissional dos professores em período probatório, quer em contexto de sala de aula, como nos da participação nas dinâmicas organizacionais da escola e da relação com a comunidade educativa.

Neste sentido, a equipa de coordenação do programa concebeu uma acção de formação na modalidade de Oficina de Formação, com uma carga horária de cinquenta horas (vinte e cinco de trabalho presencial), intitulada *Período Probatório e Desenvolvimento Profissional Docente: Desempenho, Supervisão e Avaliação* (registo número CCPFC/ACC-61990/10). As vinte e cinco horas de formação presencial foram distribuídas por 6 sessões de trabalho que, face à dispersão geográfica das escolas envolvidas no período probatório, foram realizadas, simultaneamente, numa escola das seguintes zonas do país: Braga, Aveiro, Lisboa, Évora e Faro.

Os resultados aqui apresentados reportam-se exclusivamente aos grupos de formação das zonas de Braga e de Aveiro. O primeiro grupo congregava 15 professores mentores, afectos a 15 escolas e a acompanharem 15 professores em período probatório; por sua vez, o grupo de formação de Aveiro era composto por 20 professores mentores, afectos a 20 escolas e a apoiarem 21 professores em período probatório.

A primeira sessão de formação alinhou-se em função de duas questões orientadoras, respectivamente: *a)* Como se operacionaliza e supervisiona (o que é e como melhorar) um processo de desenvolvimento profissional? e *b)* Que lugar desempenha o Plano Individual de Trabalho (PIT) nesse processo? Como tal, foram analisadas e discutidas em grupo perspectivas de diferentes autores relativas às implicações da acção docente; aos saberes profissionais; ao desenvolvimento profissional docente e ao campo da supervisão.

A segunda sessão de formação centrou-se na análise do papel do professor na gestão do currículo, em particular na conceptualização associada ao termo currículo e aos níveis de decisão curricular; na discussão em torno da planificação no processo de gestão do currículo e na reflexão sobre o papel do supervisor no processo de planeamento e desenvolvimento profissional do professor em período probatório.

A terceira sessão de formação assumiu como principais objectivos: *i)* desenvolver competências supervisivas nos professores mentores; *ii)* analisar a supervisão centrada na sala de aula enquanto processo faseado e cíclico; *iii)* discutir e mapear um conjunto de boas práticas para diferentes fases do processo supervisivo.

A quarta sessão de formação desenvolveu-se através da análise e discussão de três questões orientadoras, designadamente: *a)* Avaliação: conceito multidimensional? *b)* Supervisão e avaliação: que relações? *c)* Como promover o desenvolvimento profissional pela supervisão e avaliação? Com que critérios? Com que indicadores?

A quinta sessão de formação centrou-se na concretização de três objectivos específicos: *i)* promover o uso de relatos como instrumento formativo e de supervisão; *ii)* explorar as características e natureza dos relatos no contexto de um processo de formação e enquanto instrumentos de avaliação; *iii)* discutir e organizar um conjunto de técnicas e de procedimentos para a elaboração de relatórios que sustentem a actividade supervisora e avaliativa.

A sexta e última sessão de formação congregou, num seminário realizado na Universidade de Aveiro, todos os actores envolvidos no período probatório: directores de escolas e agrupamentos, professores mentores e professores em período probatório. O principal objectivo deste seminário consistia em reflectir e debater questões relacionadas com a primeira implementação do período probatório em Portugal, numa perspectiva de balanço das actividades desenvolvidas pelos seus actores, apontando sugestões de reformulação e reorientação da operacionalização deste processo.

A agenda de trabalhos deste seminário contemplou uma intervenção do então Secretário de Estado Adjunto da Educação; englobou sessões de debate e mesas redondas, constituídas por actores envolvidos no período probatório; a apresentação e discussão de posters sobre episódios vivenciados neste processo; a apresentação de um balanço dos trabalhos realizados durante o processo, por elementos da equipa de acompanhamento ao período probatório; uma análise crítica efectuada por uma investigadora especialista em período de indução (docente da University College of Dublin – Irlanda) que assumiu o papel de consultora do projecto; e uma reflexão sobre aspectos processuais realizada pelo, à época, Director Geral dos Recursos Humanos e da Educação.

Principais resultados

No início do percurso de formação, os professores mentores na sua maioria, não distinguiam a existência ou não de correlações entre os processos de avaliação e de supervisão, para uns estes processos eram totalmente independentes, para outros interdependentes; porém com diferentes níveis de dependência, sendo que para uns prevalecia a avaliação sobre a supervisão e, para outros, a relação de prevalência era inversa.

A generalidade das palavras-chave que associavam aos conceitos de avaliação e de supervisão era comum, destacando-se por exemplo: *comunicação*; *acompanhamento*; *observação*; *apoio*; *crítica*; *reflexão*; *juízo*; *melhoria*; *análise*; *reformulação*; *planeamento*; *acção*; *parceria*; *diagnóstico*; *formativo*. As palavras-chave que não se sobrepunham a ambos os conceitos eram, por um lado, *observador-observado*, atribuída exclusivamente ao conceito de supervisão; e, por outro lado, *classificação* e *avaliador-avaliado*, associadas unicamente ao conceito de avaliação.

Após análise e discussão dos conceitos estruturantes (avaliação e supervisão) do percurso formativo, quer através da leitura e interpretação de referenciais teóricos, quer através da reflexão individual e em grupo de situações reais e de incidentes críticos apresentados pelos professores mentores e pela equipa de formadoras, as relações entre os processos de supervisão e de avaliação assumiram novas conceptualizações. A título de exemplo, transcrevemos algumas das reflexões dos professores mentores em formação:

- *A supervisão* [V] *deve partir do estudo de situações reais no contexto escolar, fundamentar-se em processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efectiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores* (F1);

- *Verifica-se uma articulação estreita entre supervisão e avaliação. Ambos são processos indispensáveis na construção e desenvolvimento da identidade profissional docente. A avaliação acompanha de perto o exercício supervisivo, exercendo uma função reguladora nas várias etapas do processo* (F4);

- *Face ao diagnóstico efectuado e aos dados recolhidos será possível introduzir reajustamentos e reorientar as etapas subsequentes do percurso de supervisão. A avaliação constitui-se, assim, como um guia fundamental no desenvolvimento do processo supervisivo e, em última instância, no processo de desenvolvimento profissional docente* (F5);

- *Naturalmente* [V] *que as acções de supervisão, quando encaradas e desenvolvidas com o objectivo de apoiar interagir e dinamizar o desempenho do professor* [V], *se relacionam com as respectivas acções de avaliação, pois as primeiras devem ir ao encontro da criação de condições para os melhores resultados de desempenho, com reflexo na própria avaliação* (F7);

- *A supervisão e a avaliação são processos interdependentes que se completam na medida em que, exigem um envolvimento/colaboração efectivo/a por parte dos intervenientes, uma comunicação clara o que resulta numa avaliação de qualidade. Avalia-se para supervisionar e* [V] *supervisionamos para avaliar* (F16).

Com efeito, foram identificadas e sistematizadas três principais ideias-chave: *a)* A supervisão reporta-se a processos que acompanham e promovem a qualidade (melhoria) da acção profissional; *b)* A avaliação remete para processos que permitem um juízo de valor sobre a qualidade (melhoria) da acção profissional, em função dos processos e dos resultados; *c)* A articulação entre a supervisão e a avaliação depende de processos de comunicação, colaboração e compromisso, tendendo a potenciar o desenvolvimento profissional docente.

Teorizando sobre os processos supervisivos, Alarcão & Tavares aludem que a colaboração, a auto-supervisão e a hetero-supervisão emergem como elementos-chave, assumindo-se como vectores organizativos da supervisão em contexto de formação contínua e indiciando *a consolidação da formação crítica e emancipatória, com reflexos ao nível da reforma das escolas* (2003: 125).

Por sua vez, Day (2001) e Vieira (2006) enunciam quatro princípios reguladores que caracterizam as práticas de supervisão associadas a processos de avaliação e de desenvolvimento profissional docente: *i) predisposição para aprender*, que contempla espírito de abertura, diálogo, interacção e colaboração, isto é, uma atitude pró-activa que explora as possibilidades reais, superando-as com soluções adequadas e contextualizadas; *ii) espírito crítico*, que integra observação, reflexão e comprometimento político e social; *iii) prática autónoma e reflexiva*, alinhada com acções e intervenções comprometidas com as finalidades educativas; *iv) co-avaliação de processos e de produtos*.

Parafraseando Gonçalves, *a avaliação de processos e produtos constitui o modo através do qual se poderá constatar (ou não) a melhoria das práticas, isto é, a melhoria educativa, enquanto resultado das experiências e aprendizagens efectuadas pelos sujeitos no seu processo de desenvolvimento* (2011: 82). Com efeito, este processo de co-avaliação permite (re)orientar o desenvolvimento profissional docente, constituindo-se *fonte de novas ideias para que os professores possam aperfeiçoar o seu trabalho por si mesmos, através da reflexão, da procura da sua autonomia profissional e do sentido da sua profissionalidade* (Alves & Machado, 2010: 95).

Considerações finais

A supervisão e a avaliação são processos interdependentes, potenciam o desenvolvimento profissional docente e dependem dos níveis de comunicação, colaboração e compromisso de cada professor. Não obstante, os professores mentores neste percurso formativo indiciaram algumas lacunas ao nível da apropriação de referenciais teóricos, facto que lhes condicionou a análise e interpretação de situações reais e de incidentes críticos, provavelmente por insegurança conceptual.

Com efeito, os processos de supervisão e de avaliação promovem o desenvolvimento profissional docente; porém a apropriação da interdependência e das correlações entre os mesmos carece que cada professor construa e reconstrua o seu projecto de formação ao longo da vida, sendo agente de formação no contexto em que está inserido. Parafraseando Neto-Mendes, admitimos a possibilidade *dos professores serem tanto um produto das circunstâncias em que são obrigados a realizar o seu trabalho, quanto produtores dessas circunstâncias* (2004: 117), isto é, sujeitos e actores do próprio desenvolvimento profissional. Neste sentido, Nóvoa defende que os programas de formação *devem desenvolver três 'famílias de competências' – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação* (2008: 228). Assim, assumindo a volatilidade de papéis a desempenhar pelos professores e a crescente diversidade de demandas atribuídas à escola, Day (2001) proclama a necessidade de estes profissionais perspectivarem os seus percursos individuais de formação e de aprendizagem como formas de (re)criar a compreensão, o pensamento crítico, a inteligência emocional e a flexibilidade intelectual que lhes são reclamados em contextos de prática, caracterizados pela incerteza e transitoriedade de mudanças. Nesta perspectiva, a centralidade do debate sobre a avaliação do desempenho docente deve situar-se na relação dialógica que se estabelece entre os processos de supervisão e de avaliação e, sobretudo, nas suas implicações na qualidade do desenvolvimento profissional docente, quer enquanto percurso evolutivo da aprendizagem

e formação docentes, quer enquanto potencial garantia de qualidade da realização de aprendizagens significativas pelos alunos.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

ALONSO, L. (1992). A avaliação curricular como processo de reflexão. *Noésis*, 23, 25-27.

ALONSO, L. (2002). Integração currículo-avaliação. Que significados? Que Constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes (Cord.). *Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 17-23). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ALVES, M.P. & MACHADO, E.A. (2010). Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M.P. Alves & E.M. Machado (Orgs.). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-106). Porto: Areal Editores.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DE KETELE, J.M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M.P. Alves & E. Machado (Orgs.). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13- 31). Porto: Areal Editores.

GONÇALVES, M.L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: Potencialidades e constrangimentos em contexto escolar* [Tese de Doutoramento]. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, I., CANDEIAS, I. & COSTA, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

NETO-MENDES, A. (2004). Escola pública: 'Gestão democrática', colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 115-131.

NÓVOA, A. (2008). Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In M. Tardif & C.

Lessard (Orgs.). *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 217-233). Petrópolis: Editora Vozes.

PERALTA, M.H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes (Cord.). *Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 24-33): Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ROLDÃO, M.C. (Coord.) (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

ROLDÃO, M.C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS GUERRA, M. (2007). *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Edições Loyola.

STRONGE, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In: M.A. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 23-43). Porto: Areal Editores.

VIEIRA, M.F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In M.F., Vieira, M.A., Moreira, I., Barbosa, M., Paiva, & I.S. Fernandes (Coords.). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedago.

VIEIRA, M.F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.

ZABALZA, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro [Estatuto da Carreira Docente]

Despacho n.º 21666/2009, de 28 de Setembro [Operacionalização do período probatório]

[336]

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN ENSEÑANZA PRIMARIA: POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS

Isabel Ramos Ruiz
CEMUPE, Centro-Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca

[Resumen] Los nuevos enfoques curriculares por competencias de los países europeos adecúan los sistemas educativos a la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Cambios que implican un salto cualitativo de aprender para "saber qué" al "saber cómo", y que exige una perspectiva interdisciplinar. En esta línea, la escuela debe abrirse a otras instituciones de educación no formal que contribuyan al desarrollo de las competencias. Los Museos Pedagógicos, de Educación o Escuela son espacios privilegiados de formación donde los niños aprenden disfrutando, se conciencian del valor del patrimonio educativo, e interiorizan emociones positivas con respecto al concepto y significado de los museos.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la mayoría de los sistemas educativos de Europa han llevado a cabo reformas en sus currículos dirigidas a incorporar las competencias educativas como el eje dinamizador alrededor del cual gira toda la enseñanza. La referencia a las mismas es uno de los núcleos primordiales del discurso pedagógico de estos tiempos. Un término que deriva del ámbito empresarial, aplicado al terreno escolar y objeto de la atención desde múltiples ángulos: la política educativa, la didáctica, las teorías de enseñanza, la praxis cotidiana en las aulas, la cultura empírica del profesorado, etc.

En la base de este nuevo enfoque por competencias subyace la necesidad del cambio en los sistemas educativos para adecuarlos a la sociedad del siglo XXI. La formación debe ser uno de los motores primordiales para que la ciudadanía europea adquiera las competencias clave que le permita adaptarse a un mundo globalizado, un mundo con miles de interconexiones que ha fructificado en la expresión de "aldea digital"y que cambia con una rapidez inusitada y en más de una ocasión, no siempre fácil de predecir. Aportaciones significativas en esta línea ya habían sido adelantadas por políticos y teóricos de la educación a comienzos del siglo. Un ejemplo lo constituye Morin (2001), que adelanta la exigencia de cambios reales desde la más tierna infancia hasta los grados superiores representados por la universidad: la no fragmentación de los saberes, la reflexión sobre lo que se enseña y la elaboración de un paradigma de relación circular entre las partes y el todo. El progreso del saber, que avanza a un ritmo imparable, hace preciso que no sean tan importantes los conocimientos adquiridos en la escuela como la capacidad para obtener información por uno mismo, la adaptación a las nuevas demandas de formación o la motivación y curiosidad constante por seguir avanzado. Se trata, en todo caso, de "saber cómo" y no tanto "saber qué", transfiriendo lo aprendido en el sistema educativo a situaciones de la vida real (Scallon, 2004).

Europa impulsa este nuevo modelo educativo que se concreta en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 con la introducción del concepto de competencias que entonces se denominaron "destrezas básicas". Se incluyeron dentro del primero de los objetivos precisos de los sistemas de educación y formación señalados por la Comisión de las Comunidades Europeas (2002). Tras varios años de trabajo, se publica en el 2006 una Recomendación en la que se establecen las competencias clave que los niños y jóvenes europeos debieran poseer al término de la formación obligatoria (European Comission, 2006). La incorporación de las competencias no es uniforme ni homogéneo

en el panorama europeo (Garragorri, 2007), ya que se producen diversidad de situaciones que atienden a las diferencias culturales, de tradición educativa, o a la forma de entender el concepto y aplicación del término "competencia" (EURYDICE, 2007, 2008). No obstante, en la actualidad la mayor parte de los países han adoptado este enfoque en sus currículos oficiales[1] (European Comission, 2009). Las diferencias más notables se observan en el número de competencias y en la definición de las mismas. En algunos países las competencias generales son esencialmente de carácter transversal, mientras que otros han adoptado las competencias en torno a ámbitos de conocimiento, aunque se añaden algunas de carácter interdisciplinar o transversal.

2. EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO MEDIANTE COMPETENCIAS BÁSICAS EN ESPAÑA

La segunda opción, que implica la acomodación de las competencias a las áreas de contenidos, es la escogida en España. La entrada en vigor del nuevo currículo en España se produce a partir de 2006. En Educación Primaria se pueden señalar tres actuaciones legislativas necesariamente correlativas en el tiempo (Llach y Alsina, 2009):

- La aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 4 de mayo de 2006).

- La aprobación del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE 293, de 8 de diciembre de 2006).

- La aprobación en cada Comunidad Autónoma del Decreto por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria.

Un nuevo currículum incorpora, normalmente, diversas novedades respecto al anterior. La LOE introduce cambios tanto en el contenido como en la forma, destacando entre todas la que afecta a un currículo orientado a la adquisición de competencias básicas. Sin embargo, los cambios normativos no presuponen que el profesorado se implique y esté convencido sobre qué, cómo, por qué y para qué se enseña. En este sentido, coincidimos con Hargreaves et al. (2001) cuando asegura que, a pesar de que los políticos legislen:

- si el maestro no lo puede hacer, no se puede hacer

- si el maestro no sabe cómo hacerlo o no se siente seguro, no se puede hacer

- si el maestro no está dispuesto a hacerlo, no se puede hacer

- y si el maestro tiene que hacer demasiadas cosas, no se puede hacer.

En todo caso, el maestro es un protagonista fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado, el guía y modelo en el que se mira el niño. De ahí la importancia de contar con un cuerpo de magisterio motivado y comprometido con el nuevo enfoque.

Establecido este punto de partida, fue preciso orientar al profesorado en el nuevo modelo de enseñanza, en la forma de proceder en el aula, en la

1 - El nuevo currículo se introduce en El Reino Unido en el año 2000; en Bélgica en 1997, aunque entra en vigor en el año 2002; en Portugal se aprueba la reforma en el 2001; en Hungría en el 2003; en Francia en el 2005; en España en el 2006; en Italia en el 2007; en Eslovaquia en el 2008.

Ilustración 1. Plaza del maestro en la ciudad de Zamora. Homenaje al Magisterio Primario.

revisión de programaciones y actuaciones. La misma palabra de "competencia" sugería muchas dudas y confusión en su concepto y aplicación. La resistencia fue palpable en los primeros momentos de su aplicación, motivado por el desconocimiento y la incertidumbre de lo que se les pedía. Desde el ámbito político- educativo se ha procurado la formación del profesorado en el significado del aprendizaje por competencias, y se han realizado cursos para amoldar las programaciones a las mismas, a través de los Centros de Profesores o con cursos de formación específicos.

Sin embargo, la aplicación del nuevo currículum ha venido acompañada de muchos interrogantes que, una vez pasados los primeros tiempos, ya no surgen de la inexperiencia ni de la indiferencia. Los cambios teóricos en la escuela imponen al profesorado cambios en sus cultura empírica, en una praxis diaria que dominan y que ha demostrado durante mucho tiempo su efectividad. La innovación supone al cuerpo de maestros fuertes demandas emocionales, además de tener que adaptarse a las nuevas complejidades que acompaña a la práctica docente (OCDE, 2006a). Un reto al que todavía nos enfrentamos y que poco a poco va disminuyendo en resistencia y consolidando su aplicación, en la medida en que se demuestra su eficacia y su ajuste a las nuevas necesidades de la sociedad actual.

3. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El Anexo I del Real Decreto 1513/07 define las competencias como aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Es decir, lo que debe haber incorporado a su persona un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para desenvolverse como ciudadano, llevar una vida activa y satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La finalidad última ya se plasmaba en 2002, al decir que servían "no sólo para que nuestros alumnos aprendan unos contenidos, sino para que al terminar Educación Primaria estos alumnos sean capaces de ser y actuar de manera autónoma; pensar y comunicar; descubrir y tener iniciativa; y convivir y habitar más allá de la escuela". (EURYDICE, 2002).

En España las enseñanzas mínimas de Educación Primaria son ocho:

1. Competencia en comunicación lingüística y audiovisual
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Dos son los rasgos principales que caracterizan el nuevo enfoque. Por un lado, la correspondencia que se establece entre competencias, áreas de contenidos y objetivos mínimos de desarrollo en la etapa de Educación Primaria. Por otro, algunas de las competencias básicas exigen un tratamiento interdisciplinar, de acuerdo con las directrices internacionales y las aportaciones de diversos autores (EURYDICE, 2002; OCDE, 2007; PERRENAUD, 2000, 2001; REY, 1996), lo que implica la participación en grupos de trabajo de maestros y la selección de marcos de actuación, más allá del que se ofrece en el aula. Otros espacios de formación no formal entran en juego, no limitándose la educación al exclusivo recinto escolar. La escuela se abre al entorno y a las posibilidades que le ofrece la sociedad en la que se desarrolla, bien en espacios virtuales, bien en ámbitos reales. Quizá, una de las propuestas más novedosas es el uso de los museos escolares, museos pedagógicos o de la educación para desarrollar algunas de las competencias básicas exigidas a los escolares.

4. LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Con el resurgir de la corriente museística en los últimos años se empiezan a rescatar del olvido aspectos de la cultura escolar, de la vida en las aulas -siempre interesantes- que se habían relegado y borrado con el tiempo. La memoria es una fuente de sabiduría que vertebra una historia invertebrada. Los museos de la educación brindan la posibilidad, entre otras, de volver a visitar los espacios de nuestra escuela, el recordar lo olvidado, el reinterpretar con nuevas claves aquello lo que vivieron, sintieron o aprendieron otros niños en otras épocas y otras sociedades. En este contexto adquiere su sentido el museísmo pedagógico, que no sólo es exposición, ni coleccionismo, sino interpretación activa, recreación personal y reflexión crítica. Constituye, asimismo, una respuesta atractiva, eficaz y viable de cara a sensibilizar a los más pequeños en la necesidad de conservar, exponer y difundir los bienes naturales, culturales y artísticos de nuestra sociedad (Álvarez, 2011). El respeto por la recuperación, salvaguarda y custodia del patrimonio cultural e histórico-educativo es algo que hay que inculcar a nuestros ciudadanos y ciudadanas desde la más temprana edad. Los más pequeños serán capaces de emocionarse ante una experiencia museística en la medida en que estos buenos hábitos hayan interferido en su desarrollo personal e integral (Palacios, González y Padilla, 2000).

Una cuestión que respalda la UNESCO al decir que

"Toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras. Ésta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, valorizado y trasmitido las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e instaurar un verdadero diálogo entre las culturas" (2005, art.7).

La importancia del medio social, cultural e histórico dentro del currículum y el valor de la educación de los sentimientos justifica el establecimiento de vínculos entre museos y centros de enseñanza primaria. En el desarrollo de las competencias básicas y objetivos generales en la etapa de Educación Primaria se observa que los museos pedagógicos pueden y deben tener un campo de actuación especial en la adquisición de las competencias comunicativa, social y ciudadana, cultural y artística, de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal. Competencias relacionadas con algunos de los objetivos generales mínimos obligatorios que todos los niños deben poseer al terminar esta etapa educativa:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

- Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales

- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Pablo Álvarez, en breves palabras, ha comentado de manera certera el nuevo escenario educativo que se está dibujando, al decir que "es el momento de cambiar las tradicionales prácticas educativas, contribuyendo en la construcción de un nuevo modelo educativo regenerador de cambios, competencias y actitudes. Cualquier institución educativa ha de aspirar a convertirse en un espacio perfecto para el desarrollo de la interdisciplinariedad" (Álvarez, 2009-10). Continúa diciendo que en todo aprendizaje es esencial la actividad y la sensibilidad, y en este sentido, está más que justificada la necesidad de posibilitar situaciones de interacción con el medio sociocultural que nos rodea y, consecuentemente, con la realidad patrimonial histórico-educativa. Esa es, por tanto, la misión encomendada a los museos pedagógicos en relación a los niños. Se trata de iniciar su conciencia de patrimonio histórico y el de sensibilizarlos positivamente hacia el concepto de museo (en general) como un lugar de aprendizaje lúdico e interactivo.

No se debe olvidar que los primeros años de la vida de un niño se caracterizan por su moldeabilidad. Es el tiempo de enseñarle a crecer de manera armónica, tanto personal como socialmente. El ámbito de la familia, los amigos, los compañeros es lo que conoce y a través de los cuales va a ir interiorizando emociones y sentimientos en relación con los demás, aprendiendo normas de convivencia, de respeto y tolerancia. En la escuela también va a ir asumiendo responsabilidades con respecto al grupo, a respetar y aceptar otras opiniones, a desarrollar actitudes de diálogo, a asumir progresivamente valores de cooperación, compromiso y participación, que encauzarán su desarrollo pleno a lo largo de toda su vida. Y es en esta propuesta donde los museos pedagógicos pueden llegar a ser escenarios en que los niños aprendan conocimientos, pero también se favorezca una educación emocional y en valores.

5. LA EXPERIENCIA DEL CEMUPE. (CENTRO MUSEO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA)

El Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca se inaugura oficialmente el 15 de mayo de 2007, adquiriendo un reconocimiento a su trayectoria por parte de la Universidad en julio de 2010, al avalarlo como Centro Propio con cobertura institucional (CEMUPE). El Centro Museo custodia un importante patrimonio de carácter histórico educativo, tanto de carácter tangible (mobiliario, enseres y utillaje escolar, manuales, cuadernos, fotografías, etc.) como intangible (las voces de los docentes y los recuerdos escolares) que nos habla por sí mismo si somos capaces de detenemos tranquilamente a realizar un ejercicio de reflexión e interpretación. Conjuga razón y sentimiento, memoria y recuerdos, historia y escuela. En sus espacios se presentan recorridos diferentes: figuras ilustres de la educación, el estudio de las principales leyes educativas; homenaje a los maestros; épocas y aulas. Los diferentes programas se dirigen a colectivos distintos, cada uno con sus características particulares. Los intereses y motivaciones que acercan a las personas al museo no tienen por qué ser coincidentes. No es igual dirigirse al alumnado de la Escuela Universitaria de Magisterio o de la Facultad de Pedagogía, que a los escolares de Educación Primaria, o al alumnado de máster o tercer ciclo; no es lo mismo enfocar las actuaciones a los maestros o a los profesores universitarios que a los ciudadanos en general; las expectativas son diferentes si rememoran la escuela vivida como les sucede a los mayores, que cuando les sorprende por inédito lo que ven, como a los alumnos de Educación Secundaria.

En el caso de los escolares de Primaria, las nuevas propuestas curriculares nos permiten abrir los espacios escolares hacia instituciones no formales educativas, entre las que se encuentran los museos. Así se puede avanzar desde el conocimiento hasta el sentimiento, o al revés, pero siempre con el alumno como protagonista de su propio aprendizaje personal. En este sentido, una de las líneas de actuación del CEMUPE se dirige a la colaboración activa con los centros educativos de enseñanza primaria. Se trata, pues, de iniciar un itinerario programado museo- escuela a partir de las competencias básicas y desarrollarlo después en actividades y contenidos, en la línea apuntada por la OCDE (2001, 2006a, 2006b, 2007). Los programas escolares del Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca se desarrollan en diferentes fases tanto en la escuela -antes y después de la visita-, como en el museo, con el fin de que los alumnos de enseñanza primaria disfruten y aprendan. Los colaboradores del museo trabajan con los maestros para establecer conjuntamente el contenido y actividades que apoyen el desarrollo de las competencias del currículum escolar.

La primera fase consiste en la formación de grupos de alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio, futuros maestros, para que sean los responsables de realizar las actividades con los niños. El curso que deben realizar se titula "Visitas guiadas y realización de talleres prácticos en el CEMUPE" y consiste en sensibilizar al alumnado de Magisterio en la importancia del estudio, recuperación y difusión del patrimonio histórico-educativo; en el conocimiento de los modelos de enseñanza del siglo XX (la cultura material, escrita y oral de la escuela); en favorecer su creatividad en la elaboración de actividades para los niños; en darles a conocer

la propuesta coordinada del museo y las escuelas para el desarrollo de competencias y objetivos; en desarrollar una serie de destrezas y habilidades comunicativas e interpretativas que favorezcan los aspectos lúdicos en la estancia de los visitantes. De esta forma, se consiguen varios equipos de trabajo cuyas funciones se orientan a:

- Organizar, coordinar y guiar las actividades a realizar en las jornadas con los niños.

- Favorecer un ambiente de enseñanza lúdico, que fomente la conciencia de patrimonio histórico como parte de la sociedad en la que vive el niño.

- Dar a conocer previamente y participar junto con los maestros en las actividades planteadas.

- Ser responsables de que los niños cuentan con los recursos y materiales necesarios para poder realizar las actividades.

- Resolver los problemas, animar a los niños, dinamizar los encuentros.

- Favorecer la sensibilidad del niño, la educación emocional y afectiva, el acercamiento lúdico y positivo hacia el concepto de museo.

En segundo lugar se informa a las escuelas del proyecto, y se establecen encuentros con los maestros que aceptan el compromiso de iniciar nuevas prácticas de enseñanza en nuevos espacios que generen conciencia social, educación emocional y valores de respeto por diferentes formas culturales.

Por último, los escolares acuden a los espacios del museo. Aunque sus maestros han mostrado a los niños algunas pinceladas de lo que era la escuela de sus abuelos, sin embargo, la llegada al CEMUPE significa muchas veces enfrentarse a lo inesperado, y para los niños supone una experiencia emocionante, significativa y lúdica.

Por un lado aprenden información de las raíces históricas de las sociedad y de la escuela actual, lo que contribuye a la comprensión de la realidad en la que vive. La sorpresa inicial de conocer aulas, pupitres, cabases, libros, cuadernos o pinturas muy diferentes de las que usan en sus aulas da paso a una curiosidad en la que se ponen en juego sus capacidades de comparación, comprensión, reflexión y valoración de los avances realizados en el ámbito de la escuela.

La metodología empleada se basa ante todo en la participación espontánea del niño, asumiendo los colaboradores el papel de guía en el descubrimiento de lo que en un principio más les llama la atención. También se establecen tareas en equipo, juegos, actividades creativas en un ambiente, no mejor ni peor, pero sí diferente al de cada día en el aula. Aprenden jugando, aprenden conviviendo, respetando y trabajando, hablando e intercambiando opiniones, expresando sus sentimientos, interiorizando pautas de comportamiento en lugares públicos. Un espacio que permite preguntar, facilita la implicación personal y grupal en el conocimiento que se va adquiriendo, que es flexible y da lugar a la comparación con el contexto y las vivencias de la escuela actual, de lo viejo y lo nuevo, que favorece el desarrollo de habilidades socio-cognitivas, donde pueden disfrazarse y llevar a cabo juegos simbólicos de roles de maestros-alumnos de épocas pasadas. Prácticas de enseñanza integradoras, novedosas, que pueden hacerse tan complejas como los niños estén dispuestos. El niño se acerca al museo, se divierte, aprende y se marcha del mismo, tras una jornada de trabajo, feliz y con emociones muy válidas. La interiorización de este sentimiento es lo que le permitirá, más adelante, reaccionar positivamente al escuchar la palabra museo o al acudir a los mismos. De esta forma estamos dando los primeros pasos para que el niño valore la opción de "aprender a través de los museos" de forma personal. Las primeras veces de un niño en un museo son fundamentales para que las emociones y connotaciones que susciten en él la palabra "museo" sean buenas. Estaremos sembrando semillas de futuro, en el sentido de que más adelante se acercará a los museos, de otros géneros y clases, con la mente abierta y dispuesto a disfrutar y a aprender. El hecho de que el CEMUPE aborde el tema escolar facilita la cuestión, puesto que no es un contenido abstracto para el niño, sino algo que forma parte de la rutina de sus días: las clases, los maestros, los deberes. Es cierto que el CEMUPE recrea unas aulas distintas a las que conoce, pero en esa misma diferencia se encuentra, posiblemente, su atractivo y su fuerza como recurso educativo.

Los niños dejan sus creaciones (dibujos, redacciones, fotografías) en un panel del museo, y se marchan considerándose ya como protagonistas del mismo. Suelen regresar con sus padres o con sus abuelos para enseñárselos,

Ilustración 2. Escolares de Educación Primaria con sus maestros, empezando la jornada en una sala del CEMUPE.

convirtiéndose el museo en un espacio de encuentro intergeneracional que sigue enriqueciendo y formando a sus visitantes. El enfoque multidisciplinar de esta experiencia favorece a niños, alumnos de magisterio, profesores del CEMUPE, maestros, abuelos y cuantos se acercan a participar. A través de este programa, los niños aprenden a observar, comparar, reflexionar y a experimentar disfrutando de unos espacios escolares para ellos inesperados. Como decíamos en párrafos anteriores, se intenta que "piensen y sientan", y, que más adelante, vuelvan.

Estamos convencidos que la experiencia realizada es un paso hacia adelante en nuevas prácticas de socialización y educación que no debemos ignorar, porque está en juego un futuro educativo más en consonancia con la sociedad en que vivimos y van a vivir nuestros hijos y también para empezar a valorar la importancia del legado de nuestro patrimonio educativo. Una posibilidad educativa novedosa de cara a la construcción de una futura ciudadanía más solidaria y participativa, curiosa e informada.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Domínguez, Pablo. La creación de un museo del bebé. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 413,2011 - junio 2011, pp. 22-25

(2009-10). Aquellos libros, aquella escuela: Configuración de una conciencia del patrimonio histórico-educativo en la ESO. CUESTIONES PEDAGÓGICAS, 20, pp. 283-306. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: ¿algo más que una moda y mucho menos que un remedio? AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, 161, pp. 34-39.

Comisión de las Comunidades Europeas (2002). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (2002/ C142/ 01). DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA, serie C 142, pp. 1-22.

_(2006). Recomendación del Parlamento europeo y el Consejo sobre las Competencias Clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC). DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA, serie L. 394, pp. 10-18.

_(2007). La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas.

_(2008). Niveles de autonomía y responsabilidad de maestros en Europa.

_(2009). Cluster key Competences-Curriculum Reform. Report Peer learning. Activities implementation and Assessment of key Competences.

EURYDICE (2002). Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Bruxelles. Comisión de las Comunidades Europeas.

Garragorri, X. (2007). Currículum basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, 161, pp. 47-55.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona. Editorial Octaedro.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, 4 de mayo de 2006). Llach, Silvia; Alsina, Ángel. (2009). La adquisición de competencias básicas en Educación Primaria: una aproximación desde la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas.

REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 12 (3), pp. 71-85.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona.Paidós.

OCDE (2001). Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000. París.OCDE.

_(2006a). Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. París. OCDE

_(2006b). Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006. París. OCDE.

_(2007). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)

Palacios, Jesús; González, M.ª del Mar; Padilla, M.ª Luisa (2000). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los dos y los seis años. In: Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll (comps.). Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. Madrid. Alianza Editorial, pp. 283-304.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA. L 394/10-18. 30.12.2006

Perrenaud, P. (2000). Construire des competènces dès l'école. París. ESF.

Perrenaud, P. (2001). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE 293, de 8 de diciembre de 2006).

Rey, B. (1996). Les competénces transversales en question. París. ESF.

Scallon, G. (2004). L'evaluation des apprentissages dans une approche par competences. Bruxelles. De Boeck.

UNESCO (2005). Declaración universal de la

UNESCO sobre la diversidad cultural.

[337]

REPRESENTAÇÕES PICTÓRICAS NO ENSINO DE TEMAS DA GEOLOGIA

Rita Parreiral[1], Piedade Vaz-Rebelo[2] e Celeste Gomes[3]

[1] Departamento de Ciências da Terra da Universidade de Coimbra

[2] Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra

[3] CGUC, Departamento de Ciências da Terra da Universidade de Coimbra

[Resumo] Embora as representações pictóricas constituam, actualmente, um aspecto muito valorizado pelos manuais de ensino de Ciências Naturais e de Geologia, bem como pelos docentes destas disciplinas, a sua utilização didáctica tem feito emergir algumas controvérsias. Este estudo tem por objectivo caracterizar as perspectivas de professores do ensino básico e secundário sobre a utilização de representações pictóricas no Ensino da Geologia. Com base na realização de uma entrevista semiestruturada a 12 professores constatou-se que os entrevistados consideram que as imagens permitem o desenvolvimento de competências e contribuem para a melhoria da aprendizagem dos conteúdos/conceitos científicos. Os entrevistados apontam, contudo, desvantagens e limitações que advêm da utilização inadequada e/ou exagerada das imagens, bem como relacionadas com a existência de lacunas na interligação imagem-texto

1. Perspectivas dos docentes relativamente ao uso de representações pictóricas no ensino de temas da Geologia

1.1 Enquadramento teórico

O termo representação define-se, no sentido mais lato, como o conjunto de símbolos ou sinais, utilizados nos vários processos de comunicação. As representações podem ser divididas em internas (ou mentais) e externas. As representações internas resultam da complexidade da estrutura cognitiva dos indivíduos, sendo construídas e influenciadas ou modificadas pelas representações externas que lhes são apresentadas, por exemplo, nos processos de ensino e de aprendizagem. As representações externas poderão, por sua vez, dividir-se em pictóricas e linguísticas. As linguísticas dizem respeito aos processos de linguagem oral e escrita, enquanto as pictóricas incluem as diversas categorias de imagens, como: fotografias, desenhos, esquemas, gráficos e mapas (Otero, 2002; Otero, *et al*., 2003).

É do conhecimento geral que os manuais escolares se apresentam como um dos recursos mais importantes no Ensino da generalidade das áreas curriculares. Particularmente nos manuais de Ciências Naturais (ensino básico) e de Geologia (ensino secundário) as representações pictóricas (fotografias, desenhos, esquemas, gráficos e mapas), que representam os conteúdos científicos leccionados, têm vindo a adquirir uma importância cada vez mais significativa, o que reduz, obrigatoriamente, o espaço ocupado antes pelas representações linguísticas (texto escrito) na apresentação dos temas destas disciplinas.

No mesmo sentido, constata-se que os modelos pictóricos constituem um aspecto muito valorizado no momento de selecção dos manuais a adoptar, representando para os docentes um elemento fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem dos diversos temas da Geologia, quer no ensino básico, quer no ensino secundário.

Esta tendência de valorização das imagens, por parte dos autores dos manuais e professores utilizadores, fundamenta-se nalguns estudos, como os realizados por Mayer (Mayer e Gallini, 1990; Mayer, 2005), onde se conclui que os alunos aprendem melhor por meio de imagens e palavras do que, apenas, por recurso às palavras. Também para Pozzer-Anrdenghi e Roth (2005, citados em Matos, *et al*., 2010), as imagens são particularmente importantes para a construção do conhecimento, devido ao seu potencial particular de comunicação directa dos conteúdos científicos. Para além das ideias apresentadas por estes autores, são encontradas, na revisão da literatura efectuda no âmbito de um estudo mais amplo (Parreiral, 2011), um conjunto de vantagens inerentes ao uso de representações pictóricas, das quais destacamos: 1) a linguagem visual apresenta-se como condição essencial na chamada "cultura da imagem", dentro de uma sociedade voltada para a informação e para a comunicação; 2) grande parte dos intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem considera que a

utilização das imagens nos manuais de ensino motiva os alunos, melhorando, consequentemente, os seus resultados escolares; 3) a maioria dos docentes e autores dos manuais escolares acredita na capacidade de comunicação efectiva das representações pictóricas, admitindo que a mensagem recebida e "apreendida" pelo receptor é igual à que o emissor pretende transmitir; 4) a linguagem visual enriquece o processo de comunicação do conhecimento científico, no contexto do Ensino; 5) as imagens tendem a facilitar a compreensão dos conteúdos científicos, ao reduzirem a abstracção do discurso verbal; 6) sobretudo ao nível do ensino básico, as representações pictóricas têm uma função analógica, decorativa e estética; 7) pela sua natureza mais elementar e atractiva, as imagens promovem a imaginação e facilitam o processo de rememoração dos conteúdos e conceitos apreendidos anteriormente; 8) as representações pictóricas permitem a introdução de conteúdos e conceitos científicos, estabelecendo um vínculo com a vida quotidiana dos discentes; 9) sendo uma forma de representação directa, factual e objectiva de conhecimento, a maioria das imagens são facilmente perceptíveis e evidentes, dispensando explicações elaboradas ou descodificações; 10) devido ao potencial sintético das representações pictóricas, o trabalho do docente é, de alguma forma, facilitado.

Apesar das vantagens enunciadas, encontram-se documentadas, desde longa data, algumas ideias que se opõem ao uso frequente e excessivo das representações pictóricas nos artigos de índole científica (caso de Poincaré, 1920). No mesmo sentido, mas concretamente no âmbito do Ensino, Otero e Greca (2004) manifestaram, desde sempre, uma certa descrença em relação ao potencial das imagens na formação de modelos mentais operantes, ao afirmarem que, apesar dos alunos estarem permanentemente rodeados de imagens, poucos parecem representar internamente e de forma adequada um conhecimento relevante. Na perspectiva dos modelos mentais de Otero e Greca (2004), a ambiguidade inerente às representações pictóricas reduz-se significativamente logo que o recurso visual se verbaliza. Tendendo o sistema cognitivo para a economia e selectividade, quanto mais se reduz a ambiguidade, mais facilmente se constroem modelos mentais funcionais (Otero e Greca, 2004). Estes autores alertam-nos para o abuso de representações pictóricas nos manuais de ensino e sublinham que o excesso de imagens não contribui para a construção de modelos e, sem eles, não é possível compreender, raciocinar, nem gerar representações mentais mais estáveis. Para além dos argumentos de Otero e Greca (2004), outras considerações foram apresentadas contra o uso excessivo e desadequado das imagens, nos processos de ensino e de aprendizagem, das quais destacamos: 1) as imagens, pela ambiguidade inerente ao seu processo de interpretação, permitem múltiplas e hipotéticas visões e interpretações da mesma realidade; 2) pela sua natureza atractiva, o recurso visual poderá transformar-se num motivo de distracção dos leitores; 3) muitas vezes as representações pictóricas são utilizadas para motivar os alunos e ornamentar os manuais de ensino, não se relacionando, de forma directa e adequada, com o conteúdo verbal; 4) o excesso de imagens nos processos de ensino e de aprendizagem poderá relacionar-se com uma tendência progressiva para a sobrevalorização do seu papel representativo, por parte dos que as consideram axiomáticas; 5) ainda que as imagens possam contribuir para facilitar os processos de ensino e de aprendizagem, esta relação não deverá considerar-se directa e linear, não existindo garantias de uma compreensão e interpretação adequadas por parte de quem as observa (Parreiral, 2011).

1.2 Metodologia

Para desenvolver esta investigação que partiu dos pressupostos teóricos mencionados, relativos ao papel das representações pictóricas nos processos de ensino e de aprendizagem, foi formulada a seguinte questão: Quais as perspectivas dos docentes do ensino básico e secundário sobre a utilização de representações pictóricas no ensino dos temas da Geologia?

No sentido de conhecer as ideias dos docentes, dos dois níveis de ensino, acerca das vantagens/potencialidades e das limitações dos modelos pictóricos, utilizados no ensino de temas da Geologia, procedeu-se à realização de entrevistas individuais, semi-estruturadas, aplicadas a 6 docentes do ensino básico, que se encontravam a leccionar o 7º e/ou o 8º ano de escolaridade e a 6 professores do ensino secundário, que se encontravam a leccionar o 10º e/ou o 11º ano (Tabela 1).

Os docentes que participaram nas entrevistas, foram escolhidos por conveniência, levando-se em conta os níveis de ensino que estavam a leccionar. Factores como a idade, a experiência profissional e o sexo dos entrevistados não constituíram critérios de selecção desta amostra. A maioria dos docentes (9 dos 12 professores) leccionava, no ano lectivo em que foram realizadas as entrevistas (2009/2010), em escolas do distrito de Faro.

As entrevistas efectuadas inserem-se no grupo das semi-estruturadas, uma vez que se elaborou, previamente, um guião que serviu de eixo orientador ao seu desenvolvimento (Becker, 1994). No sentido de responder à questão geral foram definidos três objectivos específicos e, de forma a concretizá-los, o guião da entrevista apresentava um conjunto de três sub-questões, de resposta aberta, que permitiram, aos docentes, expressar, de forma não

Tabela 1 – Caracterização dos docentes entrevistados.

Nível de Ensino/Ano Lectivo Leccionado	Género	Idade	Número de Participantes
Básico (7º e/ou 8º anos de escolaridade)	Masculino 2 Feminino 4	Dos 30 aos 45 anos	6
Secundário (10º e/ou 11º anos de escolaridade)	Masculino 3 Feminino 3	Dos 28 aos 52 anos	6

condicionada, as suas ideias acerca desta temática (Tabela 2).

As questões foram formuladas pela investigadora e respeitaram o guião definido previamente. As respostas individuais de cada docente foram registadas, em rádio gravador, sendo transcritas e analisadas posteriormente. Após a transcrição, na íntegra, de todas as entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo investigando-se a frequência da ocorrência das referências relativas ao assunto questionado (Bardin, 2008).

Foram, ainda, estabelecidas categorias para a análise de conteúdo das respostas dos docentes entrevistados, a saber Concepções dos professores, Vantagens e Desvantagens da utilização didáctica das imagens (Tabelas 3, 4 e 5).

1.3 Resultados e conclusões principais

A análise de conteúdo das respostas dos professores participantes permitiu identificar um conjunto de subcategorias e indicadores associados às categorias estabelecidas. A categoria Concepções dos professores incluiu as subcategorias Valoração da utilização de imagens, Características das opiniões e Potencialidades/funções da utilização de imagens. Na Tabela 3 apresentam-se as subcategorias e indicadores relativos a essa categoria.

Com base nos dados obtidos, é possível afirmar que, de uma forma geral, os docentes entrevistados, independentemente do nível de ensino que leccionavam, manifestaram-se, considerando importante (8 professores num universo de 12) ou muito importante (2 professores num universo de 12) a utilização de representações pictóricas, tendo-se registado 10 opiniões favoráveis e nenhuma desfavorável ao uso das imagens no ensino dos temas da Geologia. Neste ponto sintetizamos as opiniões consonantes de 5 docentes, que referem que os modelos pictóricos permitem "dar eloquência", "explicitar", "ilustrar", "descodificar" ou "completar" o que se pretende comunicar através do discurso verbal, tornando o conhecimento científico mais inteligível e plausível.

Os dados relativos às vantagens atribuídas à utilização de representações pictóricas, nomeadamente as subcategorias e indicadores estabelecidos, são apresentados na Tabela 4.

Os resultados permitem-nos afirmar que as vantagens enumeradas pelos docentes entrevistados são de natureza diversa e incluem competências ao nível do conhecimento, do raciocínio, da comunicação e das atitudes ou dos domínios conceptual, atitudicional e procedimental. A maioria dos docentes entrevistados relaciona a presença e a utilização didáctica das imagens com o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências diversas (interpretação de dados, aplicação de conhecimentos a novas situações, análise e síntese dos conteúdos) (7 respostas num universo de 12), bem como com a melhoria da compreensão e da aprendizagem dos conteúdos ou conceitos científicos mais abstractos (5 respostas num universo de 12). Neste sentido, os docentes parecem valorizar a função didáctica das representações pictóricas, ao nível do desenvolvimento de competências, não referindo, preferencialmente, a sua função motivadora, apesar deste argumento ter sido apresentado por 3 dos 12 docentes entrevistados. Os resultados evidenciam que as vantagens atribuídas à utilização de imagens se situam também ao nível do trabalho desenvolvido pelos professores (6 dos 12 docentes referem este aspecto).

Verifica-se, assim, uma concordância entre as reflexões relativas às vantagens da utilização das representações pictóricas, discutidas na revisão da literatura do estudo de Parreiral (2011) e as ideias que foram expressas pelos entrevistados.

Tabela 2 – Objectivos específicos e questões orientadoras incluídos no guião da entrevista.

Objectivos Específicos	Questões Orientadoras
A – Avaliar as ideias dos docentes entrevistados, acerca da utilização de representações externas de carácter pictórico, no ensino dos temas da Geologia;	- Como docente do ensino básico e/ou secundário, o que pensa da utilização de representações pictóricas no ensino dos temas da Geologia?
B – Conhecer as vantagens principais que, segundo os docentes entrevistados, se relacionam com a utilização de representações pictóricas no ensino da Geologia;	- Quais as vantagens principais que, em seu entender, se relacionam com o uso, no ensino da Geologia, dos diferentes tipos de representações pictóricas?
C – Conhecer as principais desvantagens ou limitações que, segundo os docentes entrevistados, se relacionam com a utilização de representações pictóricas no ensino da Geologia.	- Quais as desvantagens ou limitações principais que, em seu entender, se relacionam com o uso, no ensino da Geologia, dos diferentes tipos de representações pictóricas?

Tabela 3 – Subcategorias e indicadores incluídos na categoria Concepções dos professores, relativamente à utilização de representações pictóricas no ensino de temas da Geologia.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Número de Respostas
Concepções dos professores	Valoração da utilização de imagens	Muito importante	2
		Importante	8
	Características das opiniões expressas	Opiniões favoráveis	10
		Opiniões desfavoráveis	0
		Sem opinião	2
	Potencialidades/funções da utilização de imagens	"Dar eloquência",	1
		"Explicitar",	1
		"Ilustrar",	1
		"Descodificar"	1
		"Completar"	1

Os dados mostram, ainda, que, apesar das vantagens enumeradas, a maioria dos professores menciona, também, um conjunto de desvantagens e/ou limitações que, no seu entender, advêm do uso inadequado dos modelos pictóricos (Tabela 5).

As preocupações dos participantes prendem-se, essencialmente, com a utilização desadequada e/ou exagerada das imagens, bem como com as consequências desta prática nos alunos (distracção, confusão e dispersão) (4 respostas num universo de 12).

Estes professores reconhecem a existência de falhas na relação texto-imagem (3 respostas num universo de 12), bem como na selecção das representações pictóricas, que consideram pouco criteriosa e indiscriminada (2 repostas num universo de 12).

Note-se que, segundo os docentes entrevistados, as imagens podem provocar um desvio da ênfase do valor do conhecimento em si para a forma como esse conhecimento é apresentado, Como refere um dos entrevistados *"... hoje em dia, os alunos são convidados a interessar-se pelo aspecto gráfico, por imagens atractivas, ou seja, pela forma como esses conteúdos são apresentados e não tanto pelos conteúdos em si..."*.

Verifica-se, uma vez mais, que as apreensões manifestadas pelos docentes entrevistados, relativamente às desvantagens e/ou limitações principais que poderão advir do uso dos modelos pictóricos no ensino dos temas da Geologia, são concordantes com as ideias apresentadas em Parreiral (2011).

Em síntese, os resultados deste estudo permitem concluir que a experiência, no âmbito do Ensino, deste grupo de entrevistados, lhes permitiu identificar as vantagens e as desvantagens principais do uso dos modelos pictóricos, reconhecendo a existências de lacunas associadas ao uso excessivo e indiscriminado das imagens no ensino dos temas da Geologia. Curiosamente, este grupo de professores manifesta, no geral, as mesmas preocupações dos teóricos já mencionados (Poincaré, 1920; Otero e Greca, 2004), nalguns casos, com décadas de existência.

2. Referências Bibliográficas

Bardin, L. (2008). Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70. 288 pp.

Becker, H.S. (1994). Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo. HUCITEC. 2ª edição.

Tabela 4 – Subcategorias e indicadores incluídos na categoria Vantagens enumeradas pelos docentes entrevistados, relativamente à utilização de representações pictóricas no Ensino.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Número de Respostas
Vantagens enumeradas	Favorece a aprendizagem dos alunos	Capacidade de interpretação de dados.	7
		Aplicação de conhecimentos a novas situações.	7
		Análise e síntese/resumo dos conteúdos leccionados.	7
		Compreensão e aprendizagem dos conteúdos/conceitos mais abstractos.	5
		Compreensão de dados inerentes a outras áreas do conhecimento.	2
		Organização e a esquematização mental, por parte dos alunos.	2
		Treino do raciocínio.	2
		Memorização dos conceitos/conteúdos assimilados.	2
	Favorece a motivação/ atitudes dos alunos	Interesse. Curiosidade. Motivação.	3
	Favorece o trabalho dos professores	Incremento de uma atitude crítica, criativa, interventiva, de reflexão e de diálogo/discussão nos docentes.	2
		Simplificação do processo de comunicação, tornando-o mais familiar, objectivo e abrangente.	2
		Simplificação do processo de ensino, uma vez que facilita a exploração dos conteúdos/conceitos.	2

Tabela 5 – Subcategorias e indicadores incluídos na categoria Desvantagens enumeradas pelos docentes entrevistados, relativamente à utilização de representações pictóricas no Ensino.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Número de Respostas
Desvantagens enumeradas	Utilização desadequada das imagens/dificuldades didácticas	Falta de interligação efectiva (estreita ligação) entre as imagens e o texto escrito.	3
		Escolha indiscriminada e sem critério das imagens.	2
		Desvalorização da informação textual.	1
		Falta de equilíbrio na quantidade texto/imagem.	1
		Falta de investigação sobre o tema.	1
	Impacto negativo na aprendizagem dos alunos	Podem provocar dispersão, distracção e confusão.	4
		Obstáculo a uma reflexão mais profunda.	1
		Memorização das representações pictóricas sem a sua compreensão.	1
		Desvio da ênfase do valor do conhecimento em si para a forma como esse conhecimento é apresentado.	1
		Tornam o aluno receptivo apenas ao que lhe é atraente.	1

Matos, S.A.; Coutinho, F.A.; Chaves, A.C.L.; Costa, F.J.; Amaral, F.C. (2010). Referenciais Teórico-Metodológicos para análise da relação texto-imagem do livro didático de Biologia. Um estudo sobre o tema embriologia, REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 3, 1, p.92-114.

Mayer, R.E. (2005). The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge. Cambridge University Press. 663 pp.

Mayer, R.E.; Gallini, J.K. (1990). When is an illustration worth tem thousand words? JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 82, p.715-726.

Otero, M.R. (2002). Imágenes y Enseñanza de la Física: Una visión cognitiva. Burgos. Universidad de Burgos. Facultad De Humanidades y Educación.

Otero, M.R.; Greca, I.M. (2004). Las imágenes en los textos de Física: entre el optimismo Y la prudencia. CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DA FÍSICA, 21, 1, p.35-67.

Otero, M.R.; Greca, I.M.; Silveira, F.L. (2003). El uso de imágenes visuales en el aula y el rendimiento escolar en Física: Un estudio comparativo. REVISTA ELECTRÓNICA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, 2, 1, 22 pp.

Parreiral, R.C. (2011). Representações para o Ensino e a Aprendizagem de Temas de Geologia no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Coimbra. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. 294 pp.

Poincaré, H. (1920). La science et l´ hypothèse. Paris. Flammarion. 292 pp.

[338]

'MELHORAR COMPETÊNCIAS COM OS OUTROS' – AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS COM ADOLESCENTES

Cândida Loureiro[1], Manuela Frederico-Ferreira[1] e Vitor Rodrigues[2]

[1] Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

[2] Escola Superior de Enfermagem de Vila Real

[Resumo] Estudo inserido num trabalho de investigação mais amplo que corresponde à concepção, implementação e avaliação de um Programa de Treino de Competências Sociais para adolescentes no âmbito da Promoção da Saúde em Enfermagem. Apresentados dados referentes a duas etapas do estudo: avaliação das expectativas dos adolescentes acerca da sua participação no Programa e avaliação global do Programa. Estudo quantitativo, descritivo, exploratório e transversal realizado com 25 alunos do 12º ano, de uma Escola Secundária de Coimbra. Os resultados apontam para uma avaliação positiva relativamente à estrutura e metodologia utilizadas. A implementação do programa na prática revelou-se eficaz.

1.1. Introdução

Existe ampla evidência sobre a importância das estratégias de prevenção e intervenção precoces na área da saúde mental da infância e adolescência (Plano Nacional de Saúde Mental, 2008). A nível europeu, a promoção da saúde e os estilos de vida saudáveis fazem parte das metas propostas pela OMS para o séc. XXI, assim como se espera que no ano 2015, pelo menos, 50% das crianças que frequentam o jardim-de-infância e 95% das que frequentam a escolaridade obrigatória e o ensino secundário tenham oportunidade de ser educadas em escolas promotoras de saúde. De acordo com o Plano Nacional da Saúde 2004-2010, *uma escola promotora de saúde é a que garante a todas as crianças e jovens que a frequentam a oportunidade de adquirirem competências pessoais e sociais que os habilitem a melhorar a gestão da sua saúde e a agir sobre os factores que a influenciam* (Volume 1, p.46).

O Plano Nacional de Saúde Escolar (2006) considera como áreas prioritárias para a promoção de estilos de vida saudáveis: 1. Saúde mental; 2. Saúde oral; 3. Alimentação saudável; 4. Actividade física; 5. Ambiente e saúde; 6. Promoção da segurança e prevenção de acidentes; 7. Saúde sexual e reprodutiva; 8. Educação para o consumo.

Para a execução de estratégias de intervenção no âmbito da promoção da saúde e prevenção da doença, o PNSE (2006) refere actividades dirigidas à saúde individual e colectiva para promover a saúde mental na escola, através da implementação de projectos. Esses projectos têm como objectivos:

- Desenvolver competências pessoais e sociais nos alunos;

- Criar um clima de escola amigável;

- Combater o abandono e a exclusão escolar;

- Identificar as crianças em risco de doença mental ou de distúrbios comportamentais;

- Promover a equidade entre alunos.

O Edital de Resultados de 2008-2009 do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2010), mostra que a distribuição percentual dos Projectos por área de intervenção nas escolas variou entre 94% para Alimentação e Actividade física e 80% para Saúde Mental e Violência. De acordo com

estes resultados, a área da Saúde Mental ainda está deficitária no que se reporta à implementação de projectos de prevenção baseados em estratégias de intervenção estruturadas e organizadas segundo um plano determinado. Algumas destas estratégias de intervenção encontram-se na linha de acção dos vários profissionais de saúde que colaboram com as escolas no âmbito da Saúde Escolar englobadas numa área mais ampla, a da Educação para a Saúde. Esta área é, hoje em dia, largamente utilizada pelos enfermeiros, em todos os contextos da sua prática profissional, nomeadamente nos que trabalham nos cuidados de saúde primários, local de excelência para a intervenção nas escolas. Considerando os modelos teóricos aplicados, destacamos o "Modelo de Promoção da Saúde", como orientador na planificação e implementação de intervenções de enfermagem, para a promoção de atitudes e comportamentos saudáveis (Stanhope & Lencaster, 1999). Os enfermeiros assumem, assim, com maior acuidade o desenvolvimento de programas intervenção que visam a melhoria das necessidades de saúde das pessoas, conferindo-lhes um papel de agente facilitador da mudança perspectivada (Correia *et al*., 2001).

Considerando os aspectos académicos e de investigação científica, *Portugal continua a ocupar uma posição frágil no contexto geral da investigação internacional, em particular no que se refere à saúde mental* (PNSM, 2008, p.1408). Existem ainda poucas publicações tanto nacionais como internacionais, aos níveis da investigação epidemiológica e de avaliação de programas de intervenção, que se esperam integrados em contextos não académicos e disponibilizados aos profissionais. Esses programas devem estar delineados de acordo com a população a que se destinam, consoante se tratem de crianças ou adolescentes, uma vez que as etapas do ciclo vital são diferentes pelo tipo de tarefas que se esperam cumprir pelos seus principais actores. A adolescência corresponde a uma fase do desenvolvimento em que as relações com o grupo de pares se intensificam e se tornam mais relevantes e em que se estabelecem novas relações. Nesta fase do ciclo vital espera-se que os jovens adquiram as habilidades, atitudes e comportamentos que lhes permitam crescer e realizar-se quando chegarem a adultos. Jones e Lavallee (2009) consideram que nem sempre estes esforços correspondem a trajectórias de vida positivas. Apesar de existir potencial e capacidade nem todos os adolescentes são capazes de desenvolverem as suas competências com sucesso e de uma forma saudável uma vez que o sucesso nas relações sociais é determinado por variados factores: os que estão directamente relacionados com o indivíduo, os que estão relacionados com os outros e com o contexto social onde ocorrem. Vários estudos têm evidenciado a importância programas de intervenção de competências sociais com crianças e adolescentes em contexto escolar, pois os resultados comprovam o desenvolvimento positivo ao nível das suas relações interpessoais (Jones & Lavallee, 2009; Harrel, Mercer & De Rosier, 2009; Coplan, Schneider, Matheson & Graham, 2010), a diminuição da agressividade e conflitos interpessoais (Vieira, (s.d.), como medida preventiva na adopção de comportamentos de risco (Matos & Equipa Técnica Mulidisciplinar, 2008; Murta *et al.*, 2009, Qualter, Brown, Munn & Rotenberg, 2010). Também Minto *et al.* (2006) e Loureiro e André (2002) apontam para uma intervenção de ensino de habilidades de vida, favorecendo o autoconhecimento, o relacionamento interpessoal e a promoção das competências necessárias para ajudar os jovens na resolução de problemas do quotidiano.

Os programas de Promoção de Competências Sociais (PPCS) apresentam-nos estratégias, muitas vezes lúdicas, para desenvolver comportamentos assertivos, para fortalecer o sentido de presença no grupo e para ajudar a desenvolver atitudes livres e saudáveis. São uma forma de intervenção em situações de deficits ou dificuldades interpessoais e proporcionam um conjunto de experiências que, não tendo ocorrido naturalmente ao longo do ciclo vital torna-se necessário ensiná-las ou treiná-las. A promoção de relações interpessoais saudáveis, através do desenvolvimento de competências sociais contribui para o bem-estar e saúde mental das pessoas (Argyle & Lu, 1990 citados por Del Prette & Del Prette, 1999).

1.2 Propósito do estudo

Conforme pudemos constatar, os enfermeiros ocupam uma posição privilegiada no que diz respeito à concepção e implementação de programas que respondam às necessidades de saúde atuais das pessoas que cuidam. Porque urge o desenvolvimento de programas nas escolas, em áreas de intervenção consideradas prioritárias como a Saúde Mental e porque se impõe a necessidade de investigar na área de enfermagem e da promoção da saúde mental, pensámos criar, implementar e avaliar um Programa de Promoção de Competências Sociais em Adolescentes. Tem como propósito poder contribuir para o avanço no conhecimento específico em Enfermagem, pelos contributos práticos, na medida em que a utilização/implementação deste programa se possa transformar num instrumento de trabalho na prática clínica em enfermagem, no âmbito de projetos de parceria entre serviços de saúde e escolas.

O estudo que agora apresentamos, está inserido num trabalho de investigação mais amplo que corresponde à concepção, implementação e avaliação de um Programa de Treino de Competências Sociais para adolescentes no âmbito da Promoção da Saúde em Enfermagem denominado "Melhorar Competências com os Outros". Vamos no entanto apresentar apenas os dados referentes a duas etapas do estudo e que são respectivamente a avaliação das expectativas dos adolescentes acerca da sua participação no Programa de promoção de competências sociais e a avaliação global do Programa.

Para o desenvolvimento destas etapas considerámos os seguintes objectivos:

- Conhecer as expectativas dos participantes no programa "Melhorar Competências com os Outros";

- Identificar o grau de satisfação dos participantes no programa "Melhorar

Competências com os Outros"

- Avaliar o Programa "Melhorar Competências com os outros".

1.3.Metodologia

Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo, exploratório e transversal.

Amostra: 25 alunos do 12º ano, Via Ensino, de uma Escola Secundária de Coimbra. Instrumentos de recolha de

dados: Questionário de Identificação de Expectativas (adaptado de Jardim & Pereira, 2006). É constituído por 22 questões fechadas, com cinco níveis de resposta (1 – Nunca, 2 – Raramente, 3 – Algumas Vezes, 4 – Frequentemente e 5 – Quase Sempre). As questões encontram-se agregadas em três dimensões, nomeadamente, primeira dimensão – *O que gostaria que acontecesse no Programa* (da questão 1 à questão 8); segunda dimensão – *Como posso contribuir para o sucesso do Programa* (da questão 9 à 16); terceira dimensão – *Benefícios que espero obter pela participação no programa* (da questão 17 à 22). Finaliza com uma questão aberta com Observações/Sugestões.

Questionário de Avaliação da Implementação do Programa (adaptado de Jardim & Pereira, 2006). É constituído por 24 questões fechadas, com cinco níveis de resposta (1– Muito Fraco, 2 – Fraco, 3 – Razoável, 4 – Bom e 5 – Muito Bom). As questões encontram-se agregadas em quatro dimensões, nomeadamente, primeira dimensão – *O Programa* (da questão 1 à questão 5); segunda dimensão – *As sessões* (da questão 6 à 10); terceira dimensão – *O meu desenvolvimento pessoal* (da questão 11 à 19); quarta dimensão – *O formador* (da questão 20 à 24). Finaliza também com uma questão aberta destinada a Observações/ Sugestões para avaliação do programa.

Procedimentos: Foram desenvolvidas as etapas inerentes aos pedidos de autorização das diversas entidades, nomeadamente, contactos formais com a Escola Secundária, autorização dos Pais, e posteriormente dos alunos para aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Foi explicado o objectivo do estudo aos adolescentes e foi dada informação acerca do preenchimento voluntário e da garantia de confidencialidade e anonimato dos dados. Não houve nenhuma recusa no preenchimento. De uma população de 210 alunos do 12ºAno, Via Ensino, 25 alunos disponibilizaram-se a participar no Programa voluntariamente, constituindo assim a nossa amostra. O grupo dos vinte e cinco participantes foi dividido em dois grupos com 13 e 12 elementos, respectivamente. Esta divisão decorreu de uma necessidade de operacionalização para facilitar a participação dos alunos no Programa, como eram de turmas diferentes foram agregados tendo em conta o horário escolar. O Programa "Melhorar Competências com os Outros" desenvolveu-se fora dos tempos lectivos, em contexto extra-curricular e numa sala cedida, para o efeito. Foi estruturado em 10 sessões de 90 minutos cada sessão e com uma frequência semanal. Foram utilizadas dinâmicas de grupo como o *role-playing*, a modelação, o reforço, o *feed-back,* a técnica de controlo da respiração e tarefas para casa

O Questionário de Identificação de Expectativas (adaptado de Jardim & Pereira, 2006) foi preenchido pelos alunos na primeira sessão do Programa, no início de Janeiro de 2010. O Questionário de Avaliação da Implementação do Programa (adaptado de Jardim & Pereira, 2006) foi preenchido na última sessão do programa, nos finais de Abril de 2010.

Para o tratamento estatístico dos dados foi utilizado o SPSS versão 18.0. Recorremos à análise descritiva dos dados pela distribuição de médias e de frequências.

1.4.Análise de Resultados

Relativamente à idade dos jovens da nossa amostra, observamos através da Tabela 1 que tem uma amplitude dos 16 aos 18 anos. As raparigas estão em maioria (64%) e este dado vai ao encontro da informação do Gabinete de Estatística e Planeamento da Informação do Ministério da Educação (http://www.pordata.pt/) que revela que o número de raparigas matriculadas no ensino secundário em Portugal no ano lectivo 2009/2010 (259.039) foi superior ao número de rapazes (239.288).

As raparigas distribuem-se pelos três anos, contrariamente aos rapazes, cuja distribuição passa apenas pelos 17 e 18 anos, e cuja maioria se situa nos 17 anos.

A idade dos participantes está de acordo com o ano escolar que frequentam (12ºano).

O Gráfico 1 permite uma visualização mais rápida dos dados apresentados anteriormente.

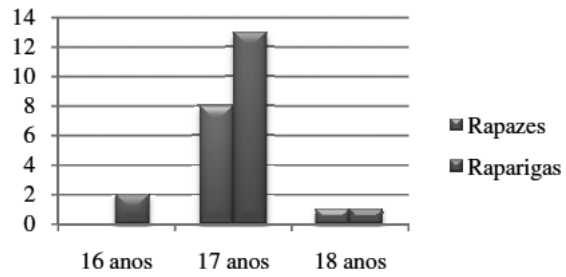
A Tabela 2 apresenta os dados relativos às expectativas que os participantes apresentaram antes de iniciar o Programa relativamente à primeira dimensão *A – O que gostaria que acontecesse neste programa,* e podemos verificar que não houve nenhuma opinião de resposta assinalada em 'Nunca'.

A maior frequência nas opções de resposta para cada uma das

Tabela 1 – Distribuição da amostra em função do sexo e idade

Sexo	Idade						Total	
	16 anos		17 anos		18 anos			
	n	%	N	%	n	%	n	%
Masculino	-	-	8	32,0	1	4,0	9	36,0
Feminino	2	8,0	13	52,0	1	4,0	16	64,0

Gráfico 1 – Distribuição da amostra em função do sexo e da idade



questões, situou-se, respectivamente, em 'Algumas Vezes': 52,0% para Realização de trabalhos de grupo e 56,0% para Exposição sobre aspectos teóricos de temas. 'Frequentemente': 60,0% para a Participação activa dos elementos do grupo, 56,0% em Debate para partilha e troca de experiências, 56,0% em Aprendizagem de 'dicas' para prática e 48,0% Momentos divertidos. 'Quase Sempre': 44,0% Espírito de grupo entre os participantes e 52,0% Clima descontraído para facilitar a expressão individual.

Nesta dimensão destacam-se as expectativas relacionadas com a coesão do grupo, a participação de uma forma descontraída e divertida e a aprendizagem de estratégias para utilizar no dia-a-dia. Este à-vontade que se espera na interacção do grupo bem como os aspectos mais práticos de possibilidade de obter formas de lidar com dificuldades vem de encontro a resultados conseguidos com outros estudos (Queirós, 1999; Jardim, 2007; Lapa & Matos, 2008).

As questões que pontuaram mais baixo correspondem a aspectos que se aproximam mais do dia-a-dia da 'sala de aula' como a exposição teórica e o debate de ideias.

Pela observação da Tabela 3 verificamos os dados relativos às expectativas da segunda dimensão *B – Como posso contribuir para o sucesso deste Programa,* que também não apresentou respostas assinaladas em 'Nunca'.

A maior frequência nas opções de resposta para cada uma das questões, situou-se, na sua grande maioria em 'Frequentemente com excepção apenas da questão 14. Dando o meu melhor que teve maior frequência (40,0%) em 'Quase Sempre'.

As expectativas que foram consideradas mais elevadas relacionam-se com a opinião dos participantes acerca da capacidade de dar o seu melhor e de levarem boa disposição para o Programa.

À Tabela 4 correspondem os dados relativos às expectativas que os participantes apresentaram antes de iniciar o Programa relativamente à terceira dimensão *C – Os benefícios que espero obter com a participação neste programa,* e também aqui não houve

Tabela 2 – Avaliação das expectativas iniciais relativamente ao Programa "Melhorar Competências com os outros" quanto à dimensão 'O que gostaria que acontecesse neste Programa'

Questões sobre a avaliação de expectativas n=25	Classificação									
	Nunca		Raram.t		Alg.Vezes		Frequentem		QuaseSpre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A – O que gostaria que acontecesse neste Programa										
1.Participação activa dos elementos do grupo	-	-	-	-	4	16,0	15	60,0	6	24,0
2. Realização de trabalhos de grupo	-	-	4	16,0	13	52,0	5	20,0	3	12,0
3. Exposição sobre aspectos teóricos de temas	-	-	2	8,0	14	56,0	7	28,0	2	8,0
4. Debate para partilha e troca de experiências	-	-	3	12,0	5	20,0	14	56,0	3	12,0
5. Aprendizagem de 'dicas' para prática	-	-	-	-	4	16,0	14	56,0	7	28,0
6. Momentos divertidos	-	-	-	-	3	12,0	12	48,0	10	40,0
7.Espírito de grupo entre os participantes	-	-	-	-	4	16,0	10	40,0	11	44,0
8.Clima descontraído p/a facilitar expressão individual	-	-	-	-	5	20,0	7	28,0	13	52,0

Tabela 3 – Avaliação das expectativas iniciais relativamente ao Programa "Melhorar Competências com os outros" quanto à dimensão 'Como posso contribuir para o sucesso deste Programa'

Questões sobre a avaliação de expectativas n=25	Classificação									
	Nunca		Raram.t		Alg.Vezes		Frequentem		QuaseSpre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B – Como posso contribuir para o sucesso deste Programa										
9.Partilhando os meus conhecimentos e experiências	-	-	3	12,0	10	40,0	11	44,0	1	4,0
10.Sendo pontual	-	-	1	4,0	7	28,0	11	44,0	6	24,0
11.Estando aberto às ideias dos colegas/formador	-	-	1	4,0	4	16,0	12	48,0	8	32,0
12.Escutando activamente os colegas/formador	-	-	1	4,0	3	12,0	13	52,0	8	32,0
13.Participando nas actividades propostas	-	-	2	8,0	2	8,0	11	44,0	10	40,0
14.Dando o meu melhor	-	-	-	-	6	24,0	9	36,0	10	40,0
15.Trazendo boa disposição	-	-	-	-	5	20,0	11	44,0	9	36,0
16.Interagindo com os colegas/formador	-	-	1	4,0	5	20,0	11	44,0	8	32,0

Tabela 4 – Avaliação das expectativas iniciais relativamente ao Programa "Melhorar Competências com os outros" quanto à dimensão 'Os benefícios que espero obter com a participação neste Programa'

Questões sobre a avaliação de expectativas n=25	Classificação									
	Nunca		Raram.t		Alg.Vezes		Frequentem		QuaseSpre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
C – Os benefícios que espero obter com a participação neste Programa										
17.Adquirir conhecimentos sobre temas do Programa	-	-	-	-	7	28,0	11	44,0	7	28,0
18.Adquirir novas estratégias para lidar com dificuld	-	-	1	4,0	4	16,0	12	48,0	8	32,0
19.Aumentar a minha auto-confiança	-	-	2	8,0	7	28,0	5	20,0	11	44,0
20.Melhorar capacidade de relacionamento	-	-	2	8,0	6	24,0	9	36,0	8	32,0
21.Favorecer a minha realização pessoal	-	-	2	8,0	9	36,0	7	28,0	7	28,0
22.Desenvolver capacidade auto-controlo emocional	-	-	3	12,0	9	36,0	5	20,0	8	32,0

nenhuma opinião de resposta assinalada em 'Nunca'.

A maior frequência nas opções de resposta para cada uma das questões, situou-se, respectivamente, em 'Algumas Vezes': 36,0% para Favorecer a minha realização pessoal e 36,0% para Desenvolver a capacidade de auto--controlo emocional.

'Frequentemente': 44,0% para Adquirir conhecimentos sobre temas do Programa, 48,0% em Adquirir novas estratégias para lidar com dificuldades e 36,0% em Melhorar capacidade de relacionamento. 'Quase Sempre': 44,0% em Aumentar a minha auto- confiança.

As expectativas mais baixas relacionam-se com as capacidades pessoais (auto- confiança, relacionamento interpessoal, realização pessoal e auto-controlo emocional) Em estudos no âmbito de programas de intervenção para o desenvolvimento de competências sociais, Matos e Equipa Técnica Multidisciplinar (2008) apresentam resultados em que o auto-conceito de competência se apresenta mais baixo antes da intervenção.

As médias das três dimensões do questionário de expectativas variaram ente 3,00 e 4,00 correspondendo o valor mais elevado à dimensão *B - Qual pode ser o meu contributo,* seguida da dimensão *C – Que benefícios espero obter* com um valor médio de 3,91.

De uma forma geral, destacamos as expectativas mais elevadas em relação ao contributo pessoal dos participantes, o que se pode traduzir em motivação pessoal (Jardim, 2007).

A Tabela 6 apresenta os dados de Avaliação do Programa **"**Melhorar Competências com os Outros" no que respeita à primeira dimensão *A – O programa*, propriamente dito.

Aqui podemos constatar que não houve nenhuma resposta no nível mais baixo, ou seja, 'Muito Fraco'. Apenas a questão 4. 'Duração do programa' teve uma maior frequência de resposta (56,0%) na opção 'Razoável'. Na opção 'Bom' as frequências mais elevadas de resposta correspondem às questões 1.'O programa de um modo geral' com 64,05 e questão 3.'Resultados alcançados' com 76,0%. As restantes questões tiveram uma frequência de resposta mais elevada no 'Muito Bom', nomeadamente, 'Ter participado neste programa' e 'Ligação dos conteúdos aos problemas reais'.

Relativamente à duração do programa ter pontuado mais baixo, entendemos que os participantes gostariam de ter continuado com mais sessões, pelo menos até ao final do ano lectivo, situação que foi debatida no decorrer do Programa.

De acordo com os dados da Tabela 7 a opinião dos participantes sobre a Avaliação do Programa no que se refere à segunda dimensão *B- As sessões*, situou-se essencialmente na opção de resposta 'Bom' para a maioria das questões excepto a questão

Tabela 5 – Médias das Dimensões do questionário de Expectativas do Programa

Dimensão	Média	Desvio Padrão
A – O que gostaria que acontecesse	3,01	0,426
B – Qual pode ser o meu contributo	4,00	0,640
C – Que benefícios espero obter	3,91	0,827

Tabela 6 – Avaliação do Programa "Melhorar Competências com os Outros" relativamente à dimensão 'O programa'

Questões sobre a avaliação global do Programa n= 25	Classificação									
	MtFrac		Fraco		Razoável		Bom		MtoBom	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A – O programa										
1.Programa de um modo geral	-	-	-	-	-	-	16	64,0	9	36,0
2.Ter participado neste programa	-	-	-	-	-	-	12	48,0	13	52,0
3.Resultados alcançados	-	-	-	-	4	16,0	19	76,0	2	8,0
4.Duração do programa	-	-	1	4,0	14	56,0	7	28,0	3	12,0
5.Ligação dos conteúdos aos problemas reais	-	-	-	-	2	8,0	11	44,0	12	48,0
12.Actividades propostas para realizar em casa	-	-	-	-	11	44,0	13	52,0	1	4,0
13.Número de participantes em sala de aula	-	-	1	4,0	7	28,0	12	48,0	5	20,0

Tabela 7 – Avaliação do Programa "Melhorar Competências com os Outros"relativamente à dimensão 'As sessões'

Questões sobre a avaliação global do Programa n= 25	Classificação									
	MtFrac		Fraco		Razoável		Bom		MtoBom	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B – As sessões										
6.Metodologia utilizada nas sessões	-	-	-	-	-	-	12	48,0	13	52,0
7.Conhecimentos teóricos transmitidos	-	-	-	-	3	12,0	14	56,0	8	32,0
8.Cumprimento dos objectivos	-	-	-	-	8	32,0	12	48,0	5	20,0
9.Interesse suscitado pelas sessões	-	-	-	-	2	8,0	13	52,0	10	40,0
10.Pontualidade	-	-	-	-	8	32,0	13	52,0	4	16,0
11.Utilidade futura das técnicas aprendidas	-	-	-	-	3	12,0	12	48,0	10	40,0

'Metodologia utilizadas nas sessões' que pontuou com maior frequência na opção 'Muito Bom' com 52%. De referir que não foram assinaladas as opções de resposta para 'Muito Fraco' e 'Fraco'.

Os resultados revelam que a metodologia utilizada nas sessões foi considerada positiva, o que poderá estar relacionado com a escolha criteriosa em relação os autores que tivemos por referência (Silva *et al.,*1997; Del Prette & Del Prette, 1999; Caballo, 2008).

Pela Tabela 8 podemos verificar que, em relação à dimensão *C – O meu desenvolvimento pessoal* também não de verificaram as opções de resposta 'Muito Fraco' e 'Fraco'. A maior frequência de resposta na opção 'Bom' foi para as questões

'Contributo para crescimento pessoal' (56,0%), 'Participação nas actividades' (52,0%), 'Motivação para participar' (52,0%), 'Grau de desenvolvimento de competências no início era' (48,0%) e 'Desenvolvimento de competências e nível alcançado' com 76,0%. A questão 'Relacionamento com os outros colegas', foi a que teve uma frequência maior de respostas na opção 'Muito Bom' com 52%.

Estes dados estão de acordo com os autores consultados na revisão teórica que salientam o desenvolvimento positivo ao nível das relações interpessoais como uma das consequências do treino de competências sociais (Jones & Lavallee, 2009; Harrel, Mercer & De Rosier, 2009; Coplan, Schneider, Matheson & Graham, 2010).

Relativamente à última dimensão do questionário de Avaliação do Programa, *D – O formador*, a maioria das respostas situaram-se nas opções de resposta de 'Bom' e 'Muito Bom' com a excepção da questão 'Capacidade em estimular o interesse' onde houve duas referências (8,0%) na opção de resposta 'Razoável'.

Conforme foi referido, houve necessidade de se formarem dois grupos de participantes com 12 e 13 elementos, respectivamente. Por serem grupos relativamente pequenos conseguiu-se estabelecer uma relação bastante próxima entre o formador e os participantes, revelando-se um momento onde podiam falar livremente das suas preocupações sem terem a sensação de estarem a ser julgados ou reprimidos. Estes factos foram também salientados noutros estudos (Lapa & Matos, 2008).

As médias das quatro dimensões do questionário de avaliação estão bastante próximas variando ente 4,060 e 4,624 correspondendo o valor mais elevado à dimensão *D – O Formador,* seguida da dimensão *C – O meu desenvolvimento* com um valor médio de 4,140.

Na avaliação do programa todas as médias das dimensões são superiores a 4 o que nos leva a afirmar que este Programa se encontra bem organizado, quer sob o ponto de vista estrutural quer metodológico. Para a sua concepção tivemos por base as recomendações dos autores (Silva *et al.,* 1997; Del Prette &

Tabela 8 – Avaliação do Programa "Melhorar Competências com os Outros"relativamente à dimensão 'O meu desenvolvimento pessoal'

Questões sobre a avaliação global do Programa n= 25	Classificação									
	MtFrac		Fraco		Razoável		Bom		MtoBom	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
C – O meu desenvolvimento pessoal										
14.Contributo para crescimento pessoal	-	-	-	-	1	4,0	14	56,0	10	40,0
15.Participação nas actividades	-	-	-	-	2	8,0	13	52,0	10	40,0
16.Relacionamento com os outros colegas	-	-	-	-	1	4,0	11	44,0	13	52,0
17.Motivação para participar	-	-	-	-	3	12,0	13	52,0	9	36,0
18.Grau de desenvolvimento de competências no início era	-	-	-	-	2	8,0	12	48,0	11	44,0
19.Desenvolv.de competências e nível alcançado	-	-	-	-	3	12,0	19	76,0	3	12,0

Tabela 9 – Avaliação do Programa "Melhorar Competências com os Outros"relativamente à dimensão 'O formador'

Questões sobre a avaliação global do Programa n= 25	Classificação									
	MtFrac		Fraco		Razoável		Bom		MtoBom	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
D – O formador										
20.Clareza com que abordou os temas	-	-	-	-	-	-	8	32,0	17	68,0
21.Capacidade em estimular o interesse	-	-	-	-	2	8,0	8	32,0	15	60,0
22.Competência técnica	-	-	-	-	-	-	15	60,0	10	40,0
23.Relação formador-participantes	-	-	-	-	-	-	5	20,0	20	80,0
24.Apreciação do formador no global	-	-	-	-	-	-	7	28	18	72,0

Tabela 10 – Médias das Dimensões do questionário de Avaliação do Programa

Dimensão	Média	Desvio Padrão
A – O Programa	4,14	0,350
B – As Sessões	4,06	0,370
C – O meu desenvolvimento	4,14	0,407
D – O Formador	4,62	0,384

Del Prette, 1999; Spence, 2003; Jardim & Pereira, 2006; Caballo, 2008).

De acordo com a Tabela 11 podemos observar que a percepção acerca do nível de competências que os participantes tinham no início do Programa comparativamente com a percepção do nível de desenvolvimento que conseguiram no final do Programa, em termos de média, foi superior.

Esta auto percepção de mudança positiva dá-nos a indicação que foi útil a participação dos alunos neste Programa. As ferramentas disponibilizadas durante o Programa permitiram a prática de algumas competências fora do contexto de grupo, conforme referências dos participantes. Estes dados estão de acordo com os encontrados por Gorayeb (2002); Minto *et al.,* (2006) e Murta *et al.,* (2009) pelo desenvolvimento de Programas de Habilidades de Vida com adolescentes nas escolas.

Na tentativa de comparar os resultados do Questionário de Expectativas com os resultados do Questionário de Avaliação do Programa identificámos algumas perguntas (questões), em ambos os questionários, cujo significado é idêntico. E porque algumas questões se referem ao mesmo assunto foi feita a sua agregação nomeadamente, no Questionário de Expectativas as questões 1, 13 e 16 formaram uma nova questão: 'Participação'. Também no Questionário de Avaliação as questões 2, 12 e 15 formaram uma nova questão: 'Participação A'. Ainda no Questionário de Expectativas também foram agregadas as questões 2, 3 e 4 para formar a 'Metodologia' e as questões 9, 20, 21 e 22 se agregaram para formar a questão 'Desenvolvimento de Competências'. São apresentados os dados na Tabela 12. Comparativamente, as médias das questões relacionadas com as expectativas são de uma forma geral, inferiores, às médias das questões relacionadas com a avaliação, com excepção das questões 8. 'Clima descontraído para facilitar a expressão individual' e a questão correspondente 17.

'Motivação para participar'; e as questões 10. 'Sendo pontual' e a correspondente 10.

'Pontualidade' que apresentaram médias superiores para as expectativas.

De uma forma geral os valores médios de avaliação subiram relativamente às médias das expectativas, com excepção da pontualidade dos participantes. Este processo pode ser entendido como uma avaliação positiva do Programa "Melhorar Competências com os Outros", que se enquadra noutros programas que vêm a ser desenvolvidos neste âmbito e que tivemos oportunidade de referir.

As questões abertas 'Observações/ Sugestões' apenas tiveram referências no Questionário de Avaliação da Implementação do Programa, que passamos a transcrever na íntegra, identificando apenas o número do questionário:

- "Gostei de participar no programa e aprendi muitas coisas a aplicar na vida real. Desenvolvi competências novas." (Q9).

- "Gostei muito da formação. Achei bastante útil e agradável." (Q13).

- "Gostei bastante do programa embora pense que não conseguirei aplicar alguns conceitos que aprendi na prática. Mas foi bom saber a forma correcta de agir nalgumas situações!" (Q14).

- "Que este tipo de programas se realize em todas as escolas, sejam primárias, 2º e 3º ciclo, secundário e também universidades, de modo a ajudar muitas pessoas." (Q19).

- "Gostei bastante." (Q25).

1.5.Conclusões

Da análise realizada podemos afirmar que atingimos os objectivos a que nos propusemos para esta etapa do trabalho, uma vez que ficámos a conhecer as

Tabela 11 – Médias das questões 'Grau de desenvolvimento de competências no início do programa era' e 'Desenvolvimento de competências e nível alcançado' do Questionário de Avaliação do Programa

Questões	Média	Desvio Padrão
18. Grau de desenvolvimento de competências no início do programa era	3,36	0,638
19. Desenvolvimento de competências e nível alcançado	4,00	0,500

Tabela 12 – Comparação de valores médios de algumas perguntas do Questionário de Expectativas e do Questionário de Avaliação

Perguntas Quest.Expectativas	Média	DesvP.	Média	DesvP.	Perguntas Quest.Avaliação
Participação	4,09	0,697	4,15	0,462	Participação A
Metodologia	3,44	0,678	4,52	0,510	6.Metodologia utilizada nas sessõe
7.Espírito de grupo	4,28	0,737	4,48	0,586	16.Relacionamento c/ os colegas
8.Clima descontraído p/ facilitar …	4,32	0,802	4,24	0,663	17.Motivação para participar
10.Sendo pontual	3,88	0,833	3,84	0,688	10.Pontualidade
12.Escutando activamente todos …	4,12	0,781	4,32	0,627	9.Interesse suscitados pelas sessões
17.Adquirir conhecimentos sobre …	4,00	0,764	4,20	0,645	7. Conhecimentos teóricos transmit
18.Adq. novas estratégias para lidar...	4,08	0,812	4,28	0,678	11.Utilidade das técnicas aprendidas
Desenvolvimento de Competências	3,85	0,924	4,00	0,500	19.Desenv. compet. e nível alcançad

expectativas dos participantes bem como a sua opinião acerca da avaliação do Programa. Esta avaliação parece apontar para evidências positivas relativamente à estrutura e metodologia utilizadas. Podemos concluir que o referencial teórico escolhido foi o correcto uma vez que os instrumentos utilizados, o desenho metodológico e a implementação do programa na prática revelaram-se eficazes. O carácter lúdico do programa, num ambiente mais descontraído de aprendizagem, foi também evidenciado com bastante positivo pelos participantes. Entendemos que estes Programas devem ser implementados nas escolas como estratégia de intervenção no âmbito da Promoção da Saúde e que os enfermeiros podem ser uma mais-valia enquanto profissionais competentes para intervir nesta área. O facto de haver parcerias entre os Cuidados de Saúde Primários, por via dos Centros de Saúde e da Saúde Escolar, e as Escolas é facilitador para a criação e implementação deste tipo de projectos estruturados de modo a dar resposta a populações específicas, com necessidades específicas e de uma forma mais contínua e permanente.

2. Referências Bibliográficas

- Coplan, R. J.; Schneider, B. H.; Matheson, A. & Graham, A. (2010). 'Play skills' for children: development of a social skills facilitated play early intervention program for extremely inhibited preschoolers. INFANT AND CHILD DEVELOPMENT*, 19,* 223-237.

- Correia, C.; Dias, F.; Coelho, M.; Page, P. & Vitorino, P. (2001). Os enfermeiros em cuidados de saúde primários. REVISTA PORTUGUESA DE SAÚDE PÚBLICA, 2,75-82.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). PSICOLOGIA DAS HABILIDADES SOCIAIS, TERAPIA E EDUCAÇÃO. Petrópolis: Editora Vozes.

- Gorayeb, R. (2002). O ensino de habilidades de vida em escolas no Brasil. PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS, *3(2),* 213-217.

- Harrel, A. W.; Mercer, S. H. & DeRosier, M. E. (2009). Improving the social- behavioral adjustment of adolescents: the effectiveness of a social skills group intervention. JOURNAL OF CHILD FAMILY STUDIES*, 18,* 378-387. Springer.

- Jardim, M. J. A. (2007). PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS: ESTUDO PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro, Portugal.

- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS – GUIA PRÁTICO PARA A MUDANÇA POSITIVA. Porto: Edições ASA.

- Jones, M. I. & Lavallee, D. (2009). Exploring the life skills needes of British adolescent athletes. PSYCHOLOGY OF SPORT AND EXERCISE*, 10,* 159-167. Elsevier

- Lapa, S. & Matos, M. G. (2008). Promoção de competências para a saúde. In M. G. Matos (Org.). COMUNICAÇÃO, GESTÃO DE CONFLITOS E SAÚDE NA ESCOLA. (4ªed.) Lisboa: CDI/FMH. (Obra original publicada em 1997).

- Loureiro, C. & André, M. C. (2002, Janeiro/Abril). Programa de promoção de competências sociais, uma experiência pessoal. INFORMAR*, 7(27),* 23- 30.

- Matos, M. G. & Equipa Técnica Multidisciplinar (2008). Promoção da competência social em meio escolar. In M. G. Matos (Org.). COMUNICAÇÃO, GESTÃO DE CONFLITOS E SAÚDE NA ESCOLA. (4ªed.) Lisboa: CDI/FMH. (Obra original publicada em 1997).

- Minto, E. C.; Pedro, C. P.; Netto, J. R. C.; Bugliani, M. A. P. & Gorayeb, R. (2006, Set./Dez.). Ensino de habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. PSICOLOGIA EM ESTUDO*, 11(3),* 561-568.

- Murta, S. G.; Borges, F. A.; Ribeiro, D. C.; Rocha, E. P.; Menezes, J. C. L. & Prado, M. M. (2009, Set./Dez.), Prevenção primária em saúde na adolescência: avaliação de um programa de habilidades de vida. ESTUDOS DE PSICOLOGIA*, 14(3),* 181-189.

- Portugal, Ministério da Educação (2010). EDITAL DE RESULTADOS 2008-2009. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Núcleo de Educação para a Saúde e Acção Social Escolar.

- Portugal, Ministério da Saúde (2008). PLANO NACIONAL DE SAÚDE MENTAL (2007 -2016). Resolução de Concelho de Ministros n.º 49/2008. In: D.R.I Série, n.º 47 de 6 de Março, 1395-1409.

- Portugal, Ministério da Saúde. Direcção-Geral da Saúde (2004). PLANO NACIONAL DE SAÚDE 2004-2010: MAIS SAÚDE PARA TODOS. - Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2 volumes. - Vol. I - Prioridades, 88 p. - Vol. II - Orientações estratégicas, 216 p.

- Portugal, Ministério da Saúde & Ministério da Educação (2006). PROGRAMA NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR. Despacho n.º 12 045/2006. In: D.R., II Série, n.º 110 de 7 de Junho, 8250.

- Qualter, P.; Brown, S. L.; Munn, P. & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. EUROPEAN CHILD ADOLESCENT PSYCHIATRY*, 19*(6), 493-501. Springer.

- Queirós, A. M. C. A. (1999). EMPATIA E RESPEITO. DIMENSÕES CENTRAIS NA RELAÇÃO DE AJUDA. Coimbra: Quarteto.

- Silva A. R.; Santinha, A., Alão, D.; Alves, J.; Sampaio, M.; Carvalho, S. (1997). PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS - MANUAL DE UTILIZAÇÃO. Lisboa: Ministério da Educação.

- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. CHILD AND ADOLESCENT MENTAL HEALTH. *(8)*2, 84-96.

- Stanhope, M. & Lencaster, J. (1999). ENFERMAGEM COMUNITÁRIA, PROMOÇÃO DA SAÚDE DE GRUPOS, FAMÍLIAS E INDIVÍDUOS. 1ªed.em português (M. A. P. Madeira, Coord. Editorial.). Lusociência: Camarate. (Obra original publicada em 1984).

- Vieira, D. (s.d.). Desenvolvimento de competências sociais em contexto escolar: avaliação de uma intervenção. 597-602. Consultado em 12 de Maio de 2011 em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6594/1/RGP_1-63.pdf

[339]

DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NUM FÓRUM DE DISCUSSÃO

Isabelle Fernandes
ESHTE | Universidade Aberta

[Palavras-chave] CMC, fórum de discussão, Debate virtual, grelha de análise, construção do conhecimento

Analisar o que acontece nos fóruns de discussão é uma preocupação constante. As ferramentas de análise quantitativa não apresentam grande dificuldade. Verificar o que acontece, por exemplo, num debate virtual online em contexto formal representa um desafio com respostas em aberto. Foi aplicada a adaptação duma grelha preexistente (Gunawardena et al.1997) de modo a verificar a evidenciação da construção do conhecimento. A aplicação desta grelha permite a sua validação e abre o caminho para novas etapas. Os participantes do debate virtual propuseram uma análise da sua actuação dentro do debate e uma avaliação relativa ao que produziram e partilharam. Do cruzamento destas duas fontes de informação apresentamos resultados. No fim desta investigação ficamos com uma certeza, o pressuposto sobre a verificação da construção do conhecimento dentro dum debate virtual online não apresenta resposta definitiva. Eliminaram-se uma série de dúvidas mas novos desafios aparecem sobre os lugares e condições da co-construção do conhecimento e a sua respectiva verificação.

[340]

LÓGICA DE SUPERVISÃO EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: RESULTADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ACTORES

Ana Lurdes Ribeiro Marcos [1] e Eusébio André Machado [2]

[1] Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora

[2] Universidade Portucalense Infante D. Henrique

[Palavras-chave] Avaliação de desempenho docente, supervisão, regulação, colaboração, autonomia, reflexão, auto-avaliação.

1. Introdução

A avaliação do desempenho docente (ADD) tem sido uma das preocupações centrais das políticas educativas nacionais e europeias (Flores, 2010; Paquay, 2004), inserindo-se no âmbito mais geral de avaliação e de promoção da "qualidade" dos sistemas educativos. Esta centralidade da avaliação nas políticas educativas não é alheia aos processos de globalização da economia e às pressões de competitividade que se exercem sobre os sistemas educativos, escolas e respectivos agentes (Alves & Machado, 2010).

A qualidade e a avaliação são dois processos que não se podem dissociar, uma vez que o conceito de avaliação é estratégico para o desenvolvimento de todo o processo educativo, quer se trate da avaliação das aprendizagens, quer do desempenho dos professores, quer, ainda, do desempenho/avaliação das escolas. Neste sentido, uma "cultura de avaliação" nas escolas deverá inequivocamente concentrar o seu processo de monitorização dos vários compromissos educativos: pedagógicos, profissionais ou curriculares. A avaliação permite que os indivíduos aprendam sobre a sua própria prática e obtenham maior compreensão do processo de avaliação em geral. Reforça o processo curricular e de avaliação desenvolvido na escola, visando apoiar o professor nas deliberações pedagógicas e o aluno na sua auto-avaliação e empenho no aperfeiçoamento pessoal.

No entanto, não podemos deixar de reiterar o truísmo, segundo o qual a ADD, imposta pelos normativos em vigor, só fará sentido se, efectivamente, se reflectir no desenvolvimento profissional do docente, na sua participação mais activa na vida da escola e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos. Para utilizar as palavras de Kemmis (1987, p. 74 citado por Garcia 1992, p.56), afirmamos que só "adoptando uma perspectiva dialéctica que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interactivos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem".

Assim, como diz Nóvoa (1992, p. 9), "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação

pedagógica, sem uma adequada formação de professores". Nesta linha de pensamento, sublinhamos a importância de valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Segundo o Decreto-Regulamentar nº 2 de 23 de Junho de 2010 (que revogou o Decreto-Regulamentar nº2/2008, embora tenha mantido os aspectos essenciais do anterior regime), a ADD desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), salientando que "a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano de educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas".

Importa salientar, ainda, o artigo 40º do Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro (ECD), uma vez que este descreve com rigor os objectivos da ADD:

"- contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; identificar as necessidades de formação do pessoal docente;

- detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;

- facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;

- promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;

- promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional"

A ADD visa, pois, a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. (Artigo 3º do Decreto-Regulamentar, nº 2 de 2010, de 23 de Junho, ponto 2).

Partindo do princípio que a "supervisão pedagógica" regula os processos de ensino e aprendizagem, nela está também sempre implícita a ideia de regra, principalmente porque exige opções acerca do que deve ou não deve ser a educação. Segundo Coelho e Oliveira (2010), a supervisão das práticas pedagógicas deverá ser entendida como um questionamento e uma reflexão constantes acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a auto-avaliação constitui-se como um momento privilegiado para reflectir, auto-avaliar, ser avaliado, numa perspectiva de reflexão/acção, tendo como objectivo a melhoria de estratégias de ensino, técnicas, capazes de dar resposta a todos os alunos, promovendo o sucesso educativo.

2. Referencial de investigação

O quadro conceptual do estudo assenta numa avaliação de professores que contribua para o desenvolvimento profissional (Day, 2001), no pressuposto de que a supervisão ou orientação pedagógica é o principal instrumento para a melhoria das suas práticas (Alarcão, 2000; Vieira, 2009), tendo como base o diálogo entre pares, a aprendizagem, a descoberta de novos saberes e o sucesso educativo numa escola que se quer reflexiva e virada para a actualidade (Alves & Machado, 2010).

As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e de aprendizagem (Roldão & Alarcão, 2009, p.19)

A literatura mostra que um processo supervisivo deve assentar em quatro pilares fundamentais:

- a regulação que tem como objectivo regular o processo formativo, exigindo a, a observação crítica, a problematização, a pesquisa, o diálogo, a experienciação de diferentes papéis, o relacionamento plural e multifacetado e o auto-conheci -mento relativo a saberes e práticas;

- a colaboração que, entre pares, é a manifestação mais nítida da articulação no interior de um determinado contexto, sendo que a supervisão dá grande destaque à importância do trabalho colaborativo;

- a autonomia que tem como objectivo contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor na gestão do currículo e na tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem;

- a reflexão que é considerada promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas, em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões.

Partindo deste referencial teórico sobre supervisão (regulação, colaboração, autonomia e reflexão) construímos a entrevista que serviu de base para o nosso estudo.

2. Metodologia

Este estudo, centrado na avaliação de desempenho docente, teve como objectivo modelizar as percepções dos docentes relativamente ao papel que cada actor (avaliador e avaliado) tem neste processo.

Para a recolha das percepções dos intervenientes, realizámos 6 entrevistas semi- estruturadas a professores avaliados e 6 entrevistas a professores avaliadores, em 6 escolas do Distrito do Porto, que no ano lectivo 2008/2009 desempenharam essa mesma função.

Procedeu-se, posteriormente, à análise de conteúdo dos dados obtidos nas entrevistas, os quais permitem concluir que as percepções dos professores em relação ao novo modelo de avaliação de desempenho varia segundo as dimensões analisadas e segundo o papel que cada um desempenha (avaliado ou avaliador). Esta percepção está ainda relacionada com o grau de importância

que cada um atribui a um bom e efectivo desempenho profissional.

Neste sentido, este estudo pretende, pela sua pertinência e actualidade, descrever o processo de avaliação de desempenho docente (ADD), sobretudo as interacções e os processos de supervisão entre avaliador e avaliado no âmbito da dimensão científico-pedagógica, tal como foi implementado nas escolas básicas e secundárias de Portugal a partir de Janeiro de 2008; bem como analisar em que medida o dispositivo da avaliação contribuiu para a melhoria das práticas docentes e para um melhor desempenho profissional, cujos resultados se reflectem, sem dúvida, na aprendizagem dos alunos.

3. Apresentação dos resultados

Os professores entrevistados (avaliadores e avaliados), situavam-se numa faixa etária compreendida entre os 40 e os 45 anos. O seu tempo de serviço variava entre os 18 e os 35 anos. Pertenciam aos seguintes grupos de ensino: Português-Inglês, História, Educação Especial, Francês-Inglês, Português e Geografia, do 1º, 2º, 3º e Ensino Secundário. Acresce o facto que, avaliadores e avaliados eram todos do sexo feminino.

As entrevistas semi-estruturadas foram organizadas de acordo com o referencial técnico-científico do estudo, ou seja foram elaboradas questões de acordo com as seguintes dimensões: a regulação, a colaboração, a autonomia e a reflexão.

3.1 Dimensão da regulação

Segundo os participantes, não se desenvolveram práticas consistentes, sistemáticas e intencionalizadas de regulação, tendo os professores um grau reduzido de envolvimento na construção do próprio dispositivo de avaliação;

Na opinião dos participantes neste estudo não houve uma interacção substantiva e reguladora entre "avaliadores" e "avaliados", sendo os encontros realizados (pré ou pós-observação de aula) apenas para consumar a formalização do processo (entrega de documentos, dar a conhecer instrumentos, etc.).

3.2 Dimensão da colaboração:

Os participantes assinalam, de um modo geral, que a ADD não acarretou qualquer mudança nas práticas colaborativas dos processos, tendo-se mantido lógicas de acção "estanques" e "individualistas".

Para os participantes, há uma espécie de pressuposto constitutivo da ADD, segundo o qual "avaliador" e "avaliado" não podem ter práticas de colaboração ("eram as regras da escola") num clima de competitividade e de hierarquia.

3.3 Dimensão da autonomia:

Por um lado, os participantes consideram que houve "autonomia", mas trata-se de uma "autonomia" que traduz, acima de tudo, a ausência de práticas de regulação e de colaboração, isto é, foi uma espécie de "autonomia" de insularidade do docente.

Por outro lado, os participantes referem que a ADD não acarretou qualquer transformação quantitativa ou qualitativa na sua autonomia, apenas confirmou práticas de "autonomia" de abandono do docente a si próprio.

3.4 Dimensão da reflexão:

Para os participantes, a ADD não desenvolveu práticas e competências reflexivas de um modo consistente, intencional e com consequências no trabalho docente, embora os "avaliadores" admitam que terão acontecido de um modo "informal" e não registado.

Os participantes reconhecem, no entanto, que as práticas reflexivas são fundamentais, designadamente a auto-avaliação, para a melhoria do desempenho profissional.

4. Considerações finais

Os resultados deste estudo permitem perspectivar algumas linhas de acção e reflexão para sustentar a ADD numa lógica de supervisão pedagógica, das quais salientámos as seguintes:

-encarar a ADD como processo de aprendizagem mútua (relator-avaliados), no âmbito de uma "interacção permanente", potenciando práticas de colaboração e partilha;

-assentar numa "pedagogia para a autonomia" através de um processo dialógico de reflexão sobre as práticas que fomente as competências de participação, autodeterminação e decisão;

- enfatizar a função reguladora da avaliação, na base de um feedback que sustente e propicie um clima seguro para a experimentação, inovação e mudança;

-valorizar a experiência dos docentes como ponto de partida para uma transformação das práticas de ensino e para a construção da identidade profissional.

-promover a "auto-avaliação" simultaneamente numa lógica de "processo" e de "produto", concretizando-se num "relatório" que deve consumar uma narrativa de reflexividade;

-ajudar a criar uma "atitude investigativa", quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista colectivo, recorrendo à produção de estratégias sustentadas de compreensão e de auto-compreensão.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I. (org.) (1996). *A Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora. Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente.* Porto: Areal Editores.

Coelho, A. C. & Oliveira, M. L. (2010). *Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente.* Lisboa: Texto Editores.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora. Garca, M. C. (1992). A Formação de Professores: Centro de Atenção e Pedra-de-Toque. In A. Nóvoa (Coord.) *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Formação Docente. In A. Nóvoa (Coord.) *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.

Paquay, L. (2004). *L'Évaluation des enseignants. Tensions et Enjeux*. Paris: L'Harmattan.

Vieira, F. (2009). Supervisão Pedagógica e Emancipação Profissional. *Elo XVI, Revista do Centro de Formação de Holanda.* Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação. Guimarães, Lda.

Legislação

Decreto - Regulamentar n.º 2 /2008 de 10 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 2/2010 de 23 de Junho

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho

LBSE - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

[341]

OS DOIS LADOS (DIVERSOS) DA MESMA MOEDA: EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Ariana Cosme, Ana Pérez, Raquel Monteiro e Vânia Cosme
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

[Resumo] Partindo do entendimento da diversidade e da diferença como propriedades estruturantes da vida em sociedades democráticas o Projecto "A Cidadania Universal: As Acessibilidades", pretende reflectir sobre a relação indissociável entre Educação e Cidadania, por intermédio da auscultação do que é a diversidade, como também do que podemos e devemos fazer para co-existir de forma social e culturalmente capaz com esta.

O trabalho das Acessibilidades, a partir do vínculo que se estabelece entre a Educação e a Cidadania, faz deste projecto um elemento inovador de perscrutação do que é necessário e essencial para o bem-estar de todo e qualquer cidadão/cidadã.

1. O perfil do Projecto "A Cidadania Universal: As Acessibilidades"

A ideia génese da construção e planeamento do Projecto "A Cidadania Universal: As Acessibilidades", assenta na necessidade e no dever de lermos e interpretarmos a diversidade e a diferença, enquanto idiossincrasias da vida social e democrática das sociedades que hoje conhecemos. Abarcando, deste modo, os conhecimentos inerentes às Ciências da Educação e os renovados saberes sobre a acessibilidade e a mobilidade, por intermédio do contacto e da troca de informações com a empresa ProAsolutions.pt, é-nos possível, hoje, falar de Educação e de Cidadania, segundo uma inovadora lente de interpretação: a Acessibilidade aos contextos, à informação, à comunicação, à cultura, à educação e à sociedade.

Apresentamos, assim, um projecto que foi acolhido pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, numa parceria com a empresa de arquitectura, gestão de acessibilidade e mobilidade, ProAsolutions, dinamizado por uma equipa coordenada cientificamente pelos Professores Doutores Ariana Cosme e Rui Trindade e que integra três bolseiras de investigação. Pela implementação local em cerca de 30 Municípios de todo o País, e pelas formações já realizadas em vários Agrupamentos, podemos afirmar que o Projecto "As Cidadania Universal: As Acessibilidades", é capaz de mobilizar a reflexão e a acção de educadores/as de infância e de professores/as e dos alunos com os/as quais a iniciativa se desenvolve.

O trabalhar as Acessibilidades, a partir do vínculo que se estabelece entre a Educação e a Cidadania, faz deste projecto, tal como já foi anteriormente mencionado, um elemento inovador de perscrutação do que é necessário e essencial para o bem-estar não de alguns/algumas, mas de todo e qualquer cidadão/cidadã, seja ele/ela detentor (a), ou não, de todas as suas capacidades físicas, sociais e cognitivas. Eis-nos, assim, perante um empreendimento que, para além do seu contributo na transformação do quotidiano que a todos/as diz respeito, pretende, igualmente, promover a reflexão, a interpelação e o questionamento do próprio conceito de Acessibilidades, o qual deixa de ficar confinado às barreiras físicas para se alargar às barreiras sociais e culturais que tantas vezes são edificadas.

Para este projecto, a Acessibilidade traduz-se numa vontade maior de todos e de todas os/as cidadãos/cidadãs poderem caminhar, subir, descer, aprender e viver com qualidade de vida, autonomia, independência pessoal e colectiva, independentemente das suas idiossincrasias físicas, pessoais ou cognitivas.

Esta aposta de crescimento gradual e prolongado quer do indivíduo, quer da comunidade na qual o mesmo se insere, busca o trabalho integrado e global de uma sociedade que projecte no presente as transformações de um futuro igualitário na qualidade e sustentabilidade das condições de vida de todo e qualquer Ser Humano.

O enfoque deste projecto em parceria com os municípios parte da vontade local de quem labora em prol do apoio e da melhoria das condições de vida

das suas populações, desenvolvendo, nesta altura, na comunidade local, o princípio da construção da acessibilidade para todos. O pacote formativo inerente a este projecto realizado em parceria com os diferentes municípios, pretende conhecer a realidade local e, através do seu conhecimento, perceber o que se pode transmitir para que cada comunidade educativa aprenda a reconhecer as incapacidades físicas não como um obstáculo, mas sim como modo real de vida que não tem de ser diferenciado pelos olhos da diferença, mas aproximado à verdade de uma igualdade real de vida para todos/todas.

A aprendizagem de reconhecimento do nosso direito de saber, aprender e edificar saberes, possibilita que projectos como este constituam uma parte essencial das iniciativas de promoção positiva do saber *ser* e *estar* em sociedade e individualmente. Formar para crescer seja qual for a idade, o credo, a etnia ou o género, formar para sermos nós com os outros em defesa de direitos que são de todos nós.

Segundo e seguindo esta vertente de operacionalização conceptual, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto desenhou, este projecto de formação, em articulação com a empresa ProAsolutions.pt, e no âmbito do programa RAMPA – Regime de Apoio aos Municípios para a Acessibilidade, que é correspondente à segunda geração de planos de promoção de acessibilidade apoiados pelo POPH, no âmbito da tipologia de intervenção 6.5 – Acções de Investigação, Sensibilização e Promoção de Boas Práticas no campo da acção da Deficiência.

Ao terem sido pensados como aliados, a Educação e a Cidadania, inflectem neste projecto as dinâmicas de leitura e reflexão do social e do educativo, essenciais para o impacto real deste projecto de formação e de investigação. O trabalho, o diálogo e a colaboração com educadores/as de infância e professores/as, objectivam, em primeira e última instância o trabalho, o diálogo e a colaboração com toda a comunidade educativa, na qual alunos/as, auxiliares de educação, encarregados/as de educação e pais podem entrar em contacto com os conhecimentos, reflexões e trabalhos que são devolvidos por intermédio da mensagem formativa que este projecto pretende passar.

1.1 O Rosto da Oferta Formativa

As narrativas deste projecto não podem ser desligadas, do que entendemos ser e fazer formação. Encarámos, nesta primeira fase, de operacionalização e de construto, como crucial o perceber-se o porquê e como da formação nos espaços reais de trabalho de um projecto que ambiciona formar, investigar e crescer, ele mesmo, dentro destes dois respectivos pólos.

O encontrar na formação contínua de professores *"uma valorização das práticas pedagógicas dos educadores e dos professores nos respectivos estabelecimentos de educação e de ensino e a garantia de condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos"* (Ministério da Educação, 1992, p. 1), valida e afirma, os objectivos e as projecções de requalificação, validação e aquisição de saberes que se apresentam como formas reais do trabalho dos educadores/as e dos professores/as no seu quotidiano profissional, bem como no dia-a-dia da própria comunidade educativa e, assim, da própria Escola.

A formação, mais do que um veículo de informação, representa um motor impulsionador do indagar, do interpretar, do reflectir e do questionar, representa um tempo e um espaço, dentro da profissão docente, capazes de promover não o peso de mais uma horário a cumprir, mas a pesagem positiva do reconhecimento de uma profissão que todos os dias tem o poder de transformar mentalidades e atitudes de alunos/as face a todas as representações que estes/estas detém de um "eu" e de um "nós" educativo e social.

Orientada por um sentido de polivalência tanto da profissão e acção docente, como do campo de trabalho da formação contínua, a equipa deste projecto equaciona *"o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos, entendida como um factor de gerir e de valorizar, mais do que um acontecimento negativo ou um facto a aceitar de forma condescendente e resignada"* (Cosme, 2009, p. 7), o que por sua vez, permite que tanto a Educação, como a Cidadania, ganhem lugar central nas origens de um pacote formativo, que assentando na temática das Acessibilidades, pretende reequacionar o lugar da diversidade, da diferença e da igualdade de oportunidades. Estando sempre conscientes que as exigências profissionais de educadores/as e professores/as, são cada vez mais e mais complexas, e que, tal como nos indica Ariana Cosme, *"as transformações das sociedades e das escolas no mundo contemporâneo a isso obrigam quer porque os professores não poderão fugir a essa realidade profissional quer, ainda, porque o trabalho a realizar passa, eventualmente, a poder ser objecto de uma maior gratificação pessoal e social, decorrente quer dos novos sentidos que os próprios professores poderão atribuir ao trabalho que realizam quer do reconhecimento explícito, ou assumido, de forma diferida, por parte dos alunos face a esse trabalho e a esses resultados"* (idem).

Passa precisamente, pela confirmação destas realidades, que na formação alcançamos uma dimensão certa e capacitadora das competências da acção docente, perante os desafios e as potencialidades encontradas no hoje da escola e da vida dos/as alunos/as. Permitir a formulação de directrizes, que estando assentes no núcleo da Educação e da Cidadania, não negligenciem as especificidades e motivações de uma profissão (a docente), marcam o rosto da oferta formativa pensada e construída por este projecto.

Tais raciocínios orientadores de trabalho, parecem consagrar-se no decreto-lei n.º 249/92 de 9 de Novembro, inserido, no regime jurídico da formação contínua de professores, ao ser afirmado que o mesmo decreto-lei se assume *"como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino. É neste quadro que se desenvolvem as finalidades da formação, realçando-se, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram"* (Ministério da Educação, 1992, p. 1).

Ao ser pensada, em simultâneo, esta noção de complexidade da acção e da profissão docente (Formosinho et al, 2010, p. 77) perante a, também, cada vez maior complexidade do que se entende

pelo social e desafios a ele inerentes, o próprio registo do pacote formativo elaborado não poderia ficar-se pelo vago e pelo redundante, ou seja, acreditamos que a *"formação de professores deve associar-se a processos de mudança nos contextos de trabalho"* (Formosinho et al, 2010, p. 74).

Assim sendo, e tendo em conta a parceria estabelecida entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) e a empresa ProAsolutions.pt, e ainda a orientação político-legal e cidadã para as questões da Acessibilidade, orientação esta que objectiva no imediato do presente séc. XXI uma urgência ao acesso de todos e de todas à informação, ao conhecimento e à formação neste área de necessidade quotidiana, relevou-se como que imperativa e essencial a formulação de um pacote formativo capaz e capacitante de competências, valências e potencialidades da profissão e da acção docente. Tudo isto, segundo a máxima de que uma sociedade acessível a todos/as e para todos/as é possível e passível de ser (re)criada.

Trabalhamos assim, seguindo a necessidade da incrementação de "*uma* ***nova perspectiva e uma nova filosofia para a formação contínua de professores*** *que tenham sobretudo em conta a valorização dos docentes* ***em estreita articulação com o trabalho que desenvolvem nas suas escolas****"* (Ministério da Educação, 1998, p. 31), uma vez que temos como ponte essencial de ligação ao nosso trabalho enquanto formadoras, a verdade de que *"o desenvolvimento de novas modalidades de formação contínua, nomeadamente* ***projectos, círculos de estudos e oficinas de formação****, assume particular relevância como instrumento estratégico na construção da qualidade educativa"* (idem).

Apreende-se, desta forma, a aposta real numa formação capaz de ser multiplicadora de mentalidades, comportamentos e acções face ao quotidiano profissional, social e educativo que impera em torno do que se conhece por comunidade educativa, ou seja, o rosto formativo deste projecto detém o implícito do *espalhar* da palavra, do conhecimento e das acções, ao assim, assumir a responsável agência de alunos/as, encarregados/as de educação, pais e auxiliares de educação. Pois que, numa primeira instância, não podemos ignorar que os/as alunos/as, são os grandes dinamizadoras da sociedade, e que se constituem como preciosos veículos de informação, sensibilização e reflexão, ao mesmo tempo que toda a restante comunidade educativa faz proliferar o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs capazes de integrar a informação e os conhecimentos que hoje lhes são transmitidos, para que amanhã a mudança já seja símbolo da realidade.

Assim sendo, o Curso de Sensibilização e a Oficina de Formação, que compõem este rosto da oferta formativa, são direccionados para educadores/as de infância e professores/as para que estes/estas se possam converter em multiplicadores/as de acção e conhecimento junto dos/as alunos/as, bem como da restante comunidade educativa.

Deste modo, e no que concerne ao formato Curso de Sensibilização, é proposta uma acção de formação de 3 horas com cada agrupamento dos municípios integrados neste projecto, onde é dinamizada a sensibilização dos educadores/as e dos/as professores/as para os conceitos de Acessibilidade, de Mobilidade, de Diversidade e do que entendemos por Cidadania Universal, sendo também distribuído e explicitado o programa de um Concurso de Ideias, criado pela equipa de formação e que visa o estimulo do sentido de projecto e de criatividade destes profissionais da educação.

Este formato de acção tem por objectivos:

- Sensibilizar e informar para as questões da Acessibilidade, Diversidade e Mobilidade, promovendo o (re)conhecimento de conceitos e saberes sobre as temáticas em questão;

- Promover o estímulo e a capacitação das potencialidades dos/as formandos/as por com relação às temáticas a serem trabalhadas, de modo, a que possa se definir uma linha transversal a toda a comunidade educativa do trabalho a ser realizado e desenvolvido nestas áreas e temáticas de acção.

Concomitantemente ao formato Oficina de Formação, este é composto por 25 horas de formação, sendo 12 horas presenciais em conjunto com a equipa formadora e 13 horas de trabalho autónomo. Este formato é acreditado pelo Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua com 1 crédito.

Este formato de acção tem por objectivos:

- Sensibilizar os/as educadores/as e os/as professores/as sobre as questões da Acessibilidade, Mobilidade e Diversidade;

- Fornecer uma série de ferramentas, de trabalho, prático-pedagógicas possíveis de serem implementadas e trabalhadas com alunos/as, para que seja possível um trabalho directo e aprofundado com os conhecimentos sobre as temáticas em questão;

- Promover a interacção e partilha de saberes dos/as formandos/as, criando igualmente bases de racionalização teórica para que, num momento seguinte, seja passível uma aplicação prática por intermédio de diferentes vias de acção, dessa mesma, teoria transmitida e partilhada;

- Construir, por intermédio, da interacção com materiais, dispositivos formativos e informativos e meios de acção prático-pedagógica no que concerne a temática e a realidade teórica-prática do que hoje é Acessibilidade, em relação à Mobilidade e à Diversidade;

- Reflectir sobre a funcionalidade no quotidiano da prática de acção dos educadores/as e dos professores/as e restante comunidade educativa, de tais materiais e dispositivos de acção disponibilizados e accionados por via da Oficina de Formação, quando equacionados no que infere a intervenção educativa.

Em termos gerais e estruturantes o rosto da oferta formativa que constitui este projecto prima pela consciência do *"reconhecimento do hiato existente ente a escola e o mundo da vida, o qual se expressa, entre outras manifestações, através das rápidas e profundas alterações do conhecimento e das tecnologias que, contribuindo para modificar irreversivelmente a nossa vida quotidiana, obrigam as escolas a problematizar as suas exigências curriculares"* (Cosme, 2009, p. 8) e que se apresentam, elas mesmas, e tal como afirma Ariana Cosme, enquanto *"um*

factor incontornável e estruturante da actividade profissional dos professores" (idem). Reconhecimento e factor estes, que validam as vertentes e as temáticas de formação presentes neste projecto, sendo tida como uma mais valia esta consciencialização de que acção e a profissão docentes não podem ser descoradas dos objectivos e metas que formativamente estipulámos.

As Acessibilidades, a Educação, a Cidadania, a Diversidade e a Mobilidade transformam-se em pontos de encontro para momentos de formação, que se enquadram na realidade educativa e profissional das escolas portuguesas, e que se apresentam enquanto *"modalidades que correspondem mais directamente a necessidades emergentes da prática e que valorizam o trabalho cooperativo na busca de soluções e caminhos para uma intervenção profissional mais eficaz"* (Ministério da Educação, 1998, p. 31), procurando esta equipa de formação *"superar uma visão limitada da formação contínua, desligada da acção profissional. Independentemente do impacto na carreira, a formação contínua terá sempre especial importância por representar uma parte integrante, necessária e desejada, da actividade do professor"* (idem).

Sabemos, assim, que do complexo se pode simplificar, e foi partindo desse princípio que através das complexidades presentes na profissão docente, tentámos simplificar por etapas, fases e objectivos de formação, como podemos viver num sociedade e numa escola acessível para todos/as.

2. Os "cérebros": Educação e Cidadania

Tal como deixámos antever pelo título deste artigo, consideramos a Educação e a Cidadania como conceitos indissociáveis e, simultaneamente, cabais para a leitura das Acessibilidades que desenvolvemos neste projecto. É perante esta coordenação e ligação entre conceitos que nos é possível questionar e reflectir a diferença, a diversidade, a inclusão e as acessibilidades quando pensadas na realidade educativa portuguesa e na acção e profissão docente.

Deve ter-se presente, antes de toda e qualquer aposta num projecto que envolva e implique a Escola e sua comunidade educativa que, "*em educação, dado que se trabalha com pessoas, e com organizações, com as suas regras e rotinas, os seus hábitos, as suas opiniões e as suas competências, as verdadeiras mudanças só podem ser graduais, participadas, apoiadas e avaliadas. Melhorar a vida das escolas e as práticas educativas exige segurança, estabilidade, liderança e acompanhamento central e local"* (Ministério da Educação, 1998, p. 6). Perante esta afirmação é sustentada a importância e o valor central que a Escola, seus profissionais, actores e agentes, detém no seio das Ciências da Educação, o projecto "A Cidadania Universal: As Acessibilidades", revelou-se titular de uma resiliente forma de apreender e compreender quais as necessidades e metodologias de trabalhos precisas para um projecto de formação e de investigação desta tipologia.

Ao afirmarmos a vontade de trabalhar com educadores/as e professores/as, e assumindo o trabalho directo com todos os agrupamentos de cada município participante deste projecto, percebemos a importância que o ensino básico possui perante toda a formação dos que hoje ainda temos por alunos/as. Segundo o editorial do Ministério da Educação, de Março de 1998, Educação, Integração, Cidadania, *"desde a educação pré-escolar,* ***não basta aprender, é necessário compreender e saber usar o que se aprende,*** *é preciso que cada criança desenvolva todas as suas capacidades e a sua personalidade, aprendendo regras de convivência social que reforcem a sua integração e a sua autonomia"* (idem), o que vem como que sustentar, reafirmando, a aposta na construção de uma cidadania universal que, aliando a Educação, a Escola e a Cidadania a uma prática acessível das suas existências, objectiva, em última análise, a formação de jovens cidadãos e cidadãs capazes de mais do que aplicar os seus conhecimentos e saberes escolares e académicos, co-existir colectivamente com uma ordem de direitos e de deveres que devem sustentar a igualdade de acesso e sucesso, tanto nas oportunidades, como nas vontades de realização pessoal.

Encaramos e interpretamos a Escola, como instituição e lugar, primordial para a construção e edificação do que se compreende por igualdade, devendo a mesma garantir esse direito e dever de igualdade, ao mesmo tempo que previne o factor exclusão, apoiando a diversidade e a diferença, e comprometendo-se social e civicamente com todos os elementos que integram a comunidade educativa, e com todos os elementos que integram, esta sociedade, que conhecemos por democrática, deste modo, e reafirmando a mensagem formativa deste projecto, *"as escolas deverão promover as respostas institucionais e curriculares e os apoios educativos que possam dar resposta a todas as crianças e a todos os jovens, procurando evitar a exclusão e o abandono e assegurando aprendizagem e a transição para a vida activa de todos os que não continuem de imediato o seu percurso escolar"* (Ministério da Educação, 1998, p. 20).

Ariana Cosme, no seu livro "Ser Professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada", afirma que *"a transformação das representações acerca do que é viver em sociedade, as quais contribuem para complexificar a teia de relações que estabelecemos uns com outros, condição inevitável da vida num mundo marcado pela assunção da complexidade, da contingência e do reconhecimento dos outros como elementos que connosco participam numa comunidade de iguais"* (Cosme, 2009, p.8), revalida as ambições deste projecto ao encarar a Educação e a Cidadania como seus "cérebros", qualificando e capacitando a Acessibilidade como o "corpo" que pode e deve ser movido por estes conceitos, ao mesmo tempo que também lhes "envia" as mensagens necessárias para que tal movimentação seja bem coordenada e orientada.

Este trabalho que vai além do que é de cariz académico, do ensino superior e do trabalho em formação e investigação, ambiciona interligar-se com a realidade educativa dos mais variados municípios (frisando aqui as especificidades locais de cada agrupamento e de cada escola), apontando e inferindo que a própria *"****inovação pedagógica tem sempre um carácter local****, podendo a exemplaridade de algumas práticas inspirar a acção de outras escolas e professores, constituindo qualquer prática inovadora uma tentativa bem sucedida de resolução de um problema educativo concreto"* (Ministério da Educação, 1998, p.38). Sendo mais do que um perfil, mais do que um rosto da oferta formativa, fazendo-se constituir por dois "cérebros" e um "corpo", este projecto

trabalha com e para os outros, de forma acessível, educativa e cidadã.

2.1. O corpo da Acessibilidade

Para que seja possível falar e pensar a Acessibilidade, temos de a compreender, enquanto conceito que não se reduz aos elementos puramente físicos, arquitectónicos e estéticos, mas que abrange todo e qualquer elemento e aspecto da vida em sociedade, desde os serviços à educação. Francesc Aragall, fundador da Design For All, e autor pioneiro no que remete o pensar e executar as questões e dimensões ligadas à Acessibilidade, afirma no seu mais recente livro que *"hablar de acessibilidade es hablar de igualdad de oportunidades. La creación de entornos, programas y herramientas educativas acessibles hace posible que todas las personas independientemente de sus capacidades, pueda acceder a la educación obligatoria y, posteriormente, a la formación escogida para su desarrollo e independencia personal"* (Aragall, 2010, p.13).

Encontramo-nos numa nova era face a este conceito e, assim, face à própria relação para com o modo como percepcionamos as limitações físicas ou cognitivas, sendo elas permanentes ou temporárias. A Acessibilidade e o vínculo desta com o exercer pleno de uma cidadania e com a implicação total no processo educativo da formação de cada cidadão/cidadã, é bandeira máxima deste projecto e abarca em si, uma projecção igualitária e inclusiva de encarar a Escola e a Sociedade.

Ao podermos definir a Acessibilidade *"como la característica que permite que los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura"* (Aragall, 2010, p. 25), estamos a transmitir a mensagem de que a Acessibilidade em si mesma não deve ser de uso exclusivo de quem por qualquer motivo não consegue aceder com normalidade a um produto ou a um serviço. A Acessibilidade é um direito de todo/a e qualquer cidadão/cidadã, e assim ao transformarmos o que nos rodeia, bem como a forma como pensamos e reflectimos em dimensões práticas e reais do que é Acessível, todos/as os/as cidadãos/cidadãs sairão beneficiados.

Tal pensamento, correlaciona-se na perfeição com o visionar de uma Escola de igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso, uma vez que todos/as os/as alunos/as que frequentam este tipo de instituição democrática saem beneficiados com o seu percurso educativo. A gestão acessível dos ambientes em que a Escola se insere, dos seus projectos, do seu currículo, dos seus materiais, é condição essencial para a flexibilidade e priorização de tarefas e actividades de que tanto carece a organização escolar. O próprio Ministério da Educação português afirma que a existência de ***"uma visão estratégica para o ensino básico não dispensa, por tudo isto, uma clara aposta na*** *diversificação de respostas educativas e na flexibilização curricular****, em todos os ciclos do ensino básico"*** (Ministério da Educação, 1998, p. 9).

Mais do que a gestão flexiva do currículo, queremos que a Escola e seus profissionais de educação, reflictam o trabalho em equipa em prol de um currículo e de uma Escola, eles mesmos acessíveis, ou seja, não se trata de romper com a realidade educativa já trabalhada e existente no nosso país. Pelo contrário, trata-se de complementar tudo o que tem vindo a ser feito nesse sentido, aprofundando a ideia da ***"****flexibilização curricular e da organização pedagógica no sentido da adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, da promoção de um ensino de melhor qualidade para todos"* (Ministério da Educação, 1998, p.19) integrada já no *modos operandis* das nossas escolas e do seu pessoal docente.

Assim, ao falarmos de uma Escola acessível, estamos a falar de uma Escola cuja comunidade educativa implicada consegue utilizar e recorrer aos serviços de que esta dispõe de forma autónoma, segura e confortável, possuindo sempre a consideração tanto pelas necessidades comuns, como pelas necessidades mais específicas que possam existir dentro dessa mesma comunidade, e que não mais são do que necessidades presentes e inerentes ao que entendemos por diversidade humana. Aragall, afirma mesmo que a Acessibilidade, *"favorece la práctica educativa y a su vez, las decisones que se toman para el desarrollo de esta favorece la accesibilidad"* (Aragall, 2010, p. 20), e é perante este jugo dual, esta relação intrínseca que, neste artigo, intitulamos a Acessibilidade como sendo "o corpo", ou seja, o conceito Acessibilidade ganha movimento e coordenação motora, ao ser integrado, reflectido e trabalho segundo as linhas de direcção de elementos cruciais do desenvolvimento das sociedades que hoje conhecemos por livres e democráticas: a Educação e a Cidadania.

Colocamos num primeiro plano a importância do reforço do papel dos/as educadores/as e dos/as professores/as como elementos chave do reconhecimento e levantamento de limitações, potencialidades e realidades especificas do seu local de ensino e das relações entre este e a comunidade educativa, como, também, a figura de cabal relevo que estes representam enquanto intérpretes e intermediários de uma mensagem: a da acessibilidade como postuladora da igualdade de oportunidades, impulsionando a certeza da diversidade e a necessidade humana da mobilidade e do bem estar e qualidade de vida, ou seja, "*el equipo directivo y el claustro de profesores deben disponer de las herramientas necesarias para detectar las posibles carências de los espacios y de los recursos, materiales, programa, contenidos, documentación, herramientas y otros elementos necesarios para llevar a cabo la educación, así como las necesidades específicas del alumnado para poder trasladarlas al organismo competente en cada caso y para coordinar las actuaciones y las propuestas de trabajo que figuren en el Proyecto Educativo"* (Aragall, 2010, p. 20).

Como que em jeito de conclusão e regressando ao pensamento de Ariana Cosme *"o mundo, as pessoas que o habitam e as representações sobre essas pessoas e esse mundo mudaram. As escolas, definem, hoje a sua missão em função de outras finalidades e os estatutos e os papéis que actualmente se atribuem, quer aos alunos, quer aos professores configuram-se em função de outros parâmetros"* (Cosme, 2009, p. 24). Com este projecto, ambicionamos que tais configurações encontrem na Acessibilidade as ferramentas e os instrumentos necessários para uma nova visão, tanto na teoria, como na prática, da Educação e da Cidadania, apostando, continuamente, na diferença enquanto representante das igualdades.

3. Referências Bibliográficas

Cosme, Ariana (2009). Ser Professor: A Acção Docente Como Uma Acção De Interlocução Qualificada. Porto. Livpsic.;

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro;

Francesc, Aragall (2010). La Accesibilidad En Los Centros Educativos. Madrid. Ediciones Cinca. Colección Telefónica Accesible;

João Formosinho, Joaquim Machado e Júlia Oliveira-Formosinho (2010). Formação, Desempenho e Avaliação de Professores. Mangualde. Edições Pedago, Lda. Colecção Educação e Formação;

Ministério da Educação (1998). Educação, Integração, Cidadania/ Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico. Editorial do Ministério da Educação.

[342] DESAFIOS DA LITERACIA EM LEITURA PELO PISA E AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 9.º ANO

Rita Marques e Carlos Meireles-Coelho
Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro

[Resumo] As avaliações internacionais PISA apontam para o desenvolvimento de competências de literacia, aqui entendida como a relação entre o indivíduo, a realidade e os símbolos que representam a realidade. O desafio que se coloca aos alunos não é que reproduzam o currículo, mas que resolvam problemas a partir do que nele aprenderam. À escola cabe desenvolver os mecanismos para ativar o desenvolvimento dessas competências, contrariando a tendência do programa que se baseia em textos literários. Numa experiência piloto pré-experimental, pretendeu-se aferir se a compreensão do texto literário e do texto não literário exigem (ou não) um desenvolvimento diferenciado de competências.

Introdução

As escolas são chamadas a transformar-se em centros locais de aprendizagem centrados não na avaliação do currículo, mas em resolver situações a partir do que se aprendeu no currículo (EU, 2000; EU, 2010). As avaliações PISA (Programme for International Student Assessment) desafiam os alunos de 15 anos a desenvolverem competências de literacia, diferentes das escolares, que lhes permitam analisar, comunicar, interpretar, criar, problematizar e resolver problemas em situações diversas (Unesco, 2003; Oecd, 2011).

Sendo o desenvolvimento de competências em literacia globalizante e não programável nem expectável, como ativar esse desenvolvimento a partir da disciplina de Português, cujo programa se baseia em textos literários? A compreensão do texto literário e do texto não literário exigem (ou não) um desenvolvimento diferenciado de competências?

Através de um estudo de caso, procurou-se contribuir para analisar o modo como a escola portuguesa procura responder ao desafio da literacia, em tempos de mudança curricular, com base numa experiência piloto (pré-experimental).

1. Desafios da literacia: o PISA

Pela análise comparada das finalidades e objetivos previstos para a Língua Portuguesa nos programas atuais e futuros, e através do desenvolvimento de competências de leitura (e os contextos em que surgem) em cada um deles, no programa ainda em vigor, o texto literário surge como ponto de partida para o estudo da língua (interpretação e estrutura formal) e a leitura é vista como um modo de enriquecimento cultural e artístico do aluno. O mesmo já não se verifica, de forma tão acentuada, no programa futuro a implementar, onde se procura equilibrar a incidência de vários tipos de texto e cujas orientações apontam também para a leitura em diferentes suportes. A leitura é aqui encarada como uma competência a desenvolver de acordo com finalidades explícitas e alargada a vários domínios. (Faure, 1972; Unesco, 1974; Unesco, 1990; Delors, 1996.)

No contexto da avaliação no ensino básico enquadra-se a avaliação externa, e a comparação dos exames nacionais de Língua Portuguesa de 2005 a 2009 permitiu verificar em que medida neles o ponto de partida para a avaliação das competências de leitura é sempre o texto literário, ou se se vai verificando um desvio em relação a este (Pt, 2005; Pt, 2009_c). Estando o programa e a avaliação numa fase acelerada de transição para os (futuros) novos programas de Português, verificou-se que o programa de 1991 já não acompanha a avaliação, razão pela qual os exames nacionais de Língua Portuguesa no 9.º ano têm vindo a distanciar-se dos objetivos e finalidades propostos pelo (ainda) atual programa e a aproximar-se do previsto no próximo programa (Pt, 2000; Pt, 2009_b). Ao nível da avaliação de competências de compreensão/interpretação textual, os exames nacionais tendem agora a diversificar os textos (tendencialmente equilibrados entre os literários e não literários) o que satisfaz os objetivos e finalidades dos novos programas, permitindo uma

avaliação mais autêntica de tipos de leitura diferentes em contextos diversos, ainda que o atual programa não refira algumas competências de leitura que são depois avaliadas nos exames nacionais. (Freire, 1967, 1970, 1987.)

A partir do momento em que os alunos portugueses são submetidos às avaliações PISA e os resultados conhecidos são considerados pouco satisfatórios, em comparação com os resultados de outros países participantes, sucederam-se explicações e justificações. Fruto dessa reflexão, em 2001, o CNEB definiu um conjunto de dez competências gerais e considerou-as essenciais para os alunos no final da escolaridade obrigatória (PT, 2001), tendo o PISA avaliado sobretudo competências de literacia em contexto de leitura, com base em indicadores de nível que constituem a Escala Global de Literacia. De acordo com a concepção de literacia que defendemos, como a relação entre o indivíduo, a realidade e os símbolos que representam a realidade, o caráter transdisciplinar e extracurricular das dez competências gerais do CNEB, lido à luz dos indicadores da Escala Global de Literacia, apontam para o desenvolvimento de competências em literacia. (EU, 2008; PT, 2009$_a$; Meireles-Coelho, Neves, 2010). Foi nessa medida que se procurou conhecer o contributo da escola, nomeadamente na disciplina de Português, para a promoção e desenvolvimento destas competências, realizando-se a comparação possível entre os resultados globais dos exames nacionais de Língua Portuguesa do 9.º ano e os resultados globais das avaliações PISA (PT, 2001$_b$; PT, 2004; PT, 2007). Este foi o desafio: se a avaliação das competências de literacia em contexto de leitura do PISA se faz numa dimensão equilibradamente objetiva (a leitura do mundo) e subjetiva (a leitura de si próprio no seu mundo) se as competências gerais do CNEB se orientam nesse sentido e o modo como a escola portuguesa procura desenvolver umas e outras. (Marques, 2010.)

De acordo com os dados recolhidos disponíveis, globalmente, os resultados totais das avaliações PISA são inferiores aos dos exames nacionais. Os alunos portugueses revelam desempenhos modestos nas avaliações PISA, apresentando dificuldades básicas de literacia em contexto de leitura, sobretudo em textos de tipo utilitário. Apesar disso, nos exames nacionais do ensino básico, os resultados são francamente favoráveis, embora se registe um declínio nos últimos anos, altura em que se começou também a avaliar a leitura de textos de caráter mais pragmático, competência não tão extensamente desenvolvida nas aulas de português. Note-se que esta comparação de resultados entre as avaliações PISA e os exames nacionais, através de dados globais não é exata e rigorosa porque o tipo de competências avaliadas nos dois enunciados é bastante diferente: nos exames nacionais avaliam-se três domínios (leitura/compreensão/interpretação, funcionamento da língua e escrita) e nas avaliações PISA são avaliadas competências de literacia em contexto de leitura.

Refira-se que os testes PISA aplicados aos alunos portugueses em 2000, 2003 ou 2006 não foram disponibilizados pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), apesar de estes terem sido solicitados tendo-se justificado os fins a que se destinavam. O GAVE alegou que «o material usado no PISA é confidencial porque pode ser usado em vários ciclos», remetendo essa pretensão para o material que se encontra disponível no respetivo *site*. O mesmo aconteceu em relação aos resultados dos exames nacionais por item/competência, aos quais também não se pôde aceder.

2. Comparação de exames nacionais com *um PISA*: uma experiência piloto

Sabendo que a compreensão do texto narrativo (literário) e do texto informativo (não literário) exigem desenvolvimentos diferenciados de competências, (o que nem sempre acontece na prática letiva, dada a utilização quase exclusiva de textos de caráter literário como ponto de partida para o estudo da língua), os alunos portugueses sentem dificuldades acrescidas em situações que os obrigam a colocar-se perante a realidade e a compreender enunciados diferentes (textos de tipologia e géneros diversos) daqueles a que estão habituados porque não são extensamente abordados nas aulas.

Através de uma experiência piloto (pré-experimental), simulou-se a comparação entre os resultados dos exames nacionais (de 2005 e 2009) e um *teste de literacia - PISA* elaborado com base em itens libertos, onde se pretendeu diversificar os tipos de texto e o âmbito das questões, numa tentativa de aproximação aos autênticos testes PISA. (Marques, 2010)

Nesta experiência-piloto, de resultados mais exploratórios do que conclusivos, foram realizados os exames nacionais de 2005 e de 2009 (primeiro e último disponíveis no momento da sua realização, mas também o mais próximo e o mais distante do primeiro ano de implementação do PISA), assim como um *teste de literacia - PISA*. O tempo de realização dos exames nacionais foi o que correspondeu a cada um dos exames no ano em que foram implementados (e o *teste de literacia - PISA* foi realizado em 45 minutos). Foram seguidos os critérios de avaliação dos referidos exames assim como os critérios de classificação que acompanhavam cada um dos itens libertos.

Embora os exames nacionais referidos tenham sido realizados na sua totalidade, pretendeu-se apenas analisar comparativamente os itens relacionados com a avaliação da competência de literacia em contexto de leitura, considerando para o efeito não só os tipos de texto utilizados em ambos, como também o teor e incidência do tipo de questões que os acompanham.

Em 2005 o texto principal do exame, constituído por um excerto de *Constantino, guardador de vacas e de sonhos*, de Alves Redol (1962), apresenta uma explicação vocabular longa (11 vocábulos) e um conjunto de nove questões (subdivididas) através das quais se pretende: detetar com exatidão a informação autorizada pelo texto, interpretar uma informação, inferir sentidos, detetar o sentido de uma frase através de respostas de escolha múltipla. Pede-se para inferir traços caracterizadores de uma personagem, a partir de questões de verdadeiro/falso, para detetar com exatidão a informação recolhida no texto ou explicitar sentidos a partir de indícios textuais, em respostas mais alongadas, assim como para identificar uma metáfora e explicitar os sentidos produzidos pela mesma. O segundo texto é um excerto (duas estâncias) de um episódio de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, obra de leitura e análise obrigatória no 9.º ano, sobre o qual se explicita o sentido de nove vocábulos. Sobre este texto são colocadas três questões (igualmente subdivididas) através das quais se pretende aferir conhecimentos adquiridos, onde se solicita aos alunos para explicitar sentidos permitidos pelas informações dadas pelo texto, ler na

pista de um pormenor e justificar uma opinião pessoal, mobilizando conhecimentos acerca do episódio em causa (PT, 2005).

Sobre o primeiro texto, recai uma cotação de 34 pontos percentuais e sobre o segundo 16, num total que contabiliza metade da cotação total do exame. O primeiro texto é narrativo literário e o segundo, também de caráter literário, é obra de leitura orientada (obrigatória), faz parte do programa de 9.º ano, é conhecido pelos alunos, sendo extensamente trabalhado nas aulas.

O exame de 2009 é constituído por três textos de tipologia diferente: um texto informativo (adaptação de um artigo publicado na revista *Visão* em 2007), um excerto de um texto dramático de Ivette Centeno, *As três cidras do amor* (1991), e um excerto (duas estâncias) de um episódio de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Quanto ao tipo de questões formuladas, em relação ao primeiro texto, é solicitado aos alunos que ordenem cronologicamente acontecimentos biográficos referidos no texto, indiquem a que nome se refere um pronome numa frase e ainda (em itens de escolha múltipla) que completem sentidos de frases (num total de sete questões). Com base no segundo texto é-lhes pedido para relacionar e justificar informações recolhidas no texto, desfazer ambiguidades textuais e explicitar sentidos de texto e ainda justificar uma opinião pessoal (cinco questões no total). O terceiro texto serve de mote a um exercício de escrita extensa orientada, a que os alunos deverão responder, num número limite de palavras (entre 70 e 100 palavras), mobilizando conhecimentos adquiridos sobre o episódio de *Os Lusíadas* apresentado (PT, 2009).

Tal como aconteceu em 2005, sobre o primeiro texto, recai uma cotação de 17 pontos percentuais, sobre o segundo 23, e sobre o terceiro 10, num total que contabiliza metade da cotação do exame. O primeiro texto é informativo (não literário), o segundo pertence ao género dramático (literário) e o terceiro, também literário é de leitura obrigatória, exigido pelo programa de 9.º ano, bem conhecido pelos alunos e largamente trabalhado nas aulas.

Estas são questões que correspondem ao grupo I, isto é, aquele onde o texto é dominante e que, segundo as informações produzidas pelo GAVE se pretende avaliar competências nos domínios da leitura e da escrita.

No que diz respeito ao *teste de literacia - PISA*, a sua elaboração teve por base um conjunto de itens libertos, idênticos aos utilizados nos testes de avaliação da literacia em contexto de leitura em 2000, 2003 e 2006, que se encontram disponíveis no *site* do GAVE. Pretendeu-se organizar um conjunto de questões idênticas às questões do PISA e selecionou-se quatro textos e respetivos questionários, tentando variar a situação (uso pessoal e público), o formato do texto (texto contínuo, texto descontínuo), os processos de leitura (aceder e retirar/ integrar e interpretar/ refletir e avaliar), o tipo de texto (narrativo, expositivo, de imprensa, formulário) e o formato de resposta (de escolha múltipla e resposta construída). Os textos são de tipologia e grau de dificuldade distintos: um texto narrativo (conto tradicional), uma carta publicada num jornal australiano em 1997, um texto autêntico (fatura e respetiva garantia de compra) e um texto informativo (artigo de jornal - editorial). A cada um destes textos corresponde um conjunto de questões que pretendem avaliar diferentes competências: retirar informação (ligação sinónima, usar a informação de outra fonte para preencher um formulário, ligação literal); compreender o texto globalmente (identificar o tema principal de uma história); desenvolver uma interpretação (inferir os motivos ou intenções de uma personagem, ligar a coesão local e global, reconhecer representação gráfica de informação dada num texto escrito); refletir sobre o conteúdo de um texto (testar uma representação mental do que acontece no texto em contraposição a uma crença baseada em informação prévia, fazer comparações entre conceitos representados na história e o próprio conhecimento); refletir sobre a forma de um texto (identificar o objetivo do escritor) (Marques, 2010).

Descritos os instrumentos de avaliação utilizados neste estudo, a reflexão sobre os resultados observados será feita comparativamente e na perspectiva da literacia tal como a entendemos.

Os alunos que realizaram o exame nacional de 2005 obtiveram resultados que os situam acima da média esperada para este exame, isto é dos 50%. Isto corresponde a uma percentagem de 80% de sucesso, tendo obtido uma média de classificações de 59%.

No texto narrativo (A), o resultado é globalmente satisfatório, encontrando-se apenas duas questões abaixo da média. Este facto é compreensível atendendo ao objetivo de cada questão: uma implicava explicitar sentidos a partir de indícios textuais e a outra exigia a interpretação dos sentidos produzidos por uma metáfora. Este tipo de questão, muito subjetivo e de índole meramente interpretativa, contrasta com as restantes questões que apenas solicitam inferência de sentidos e deteção de informação textual, e além disso são avaliadas no seu duplo aspeto de forma e conteúdo. No texto B verifica-se que há um certo desequilíbrio nas respostas apresentadas. Assim, nota-se que quando os alunos apenas têm que ler na pista de um pormenor, os resultados são bons, mas baixam os seus resultados se têm que explicitar sentidos ou exprimir uma opinião mobilizando outros conhecimentos. O texto narrativo é sem dúvida aquele que mais insistentemente se desenvolve na prática letiva e por isso os alunos apresentam melhores resultados quando confrontados com um tipo de texto que reconhecem, perante o qual despoletam facilmente competências de leitura e compreensão assimiladas.

Quando os alunos realizaram o exame nacional de 2009, obtiveram também resultados que os situam acima da média esperada para o exame. Isto corresponde a uma percentagem de 70% de sucesso. Neste caso, a média das classificações obtidas por estes alunos neste exame é de 52%.

No que diz respeito ao exame de 2009, apenas se poderão considerar as primeiras questões, uma vez que são as únicas sobre as quais recaem cotações relativas ao conteúdo, isto é, avaliam a competência de leitura e compreensão *per si*. As outras questões são também avaliadas em relação à forma, embora aqui só tenham sido contabilizados os dados referentes ao conteúdo com cotação total ou parcial muito aproximada. Isto quer dizer que, nesta análise, os dados disponíveis são muito limitados e não permitem uma comparação muito fiel. Apesar disso, em relação ao texto informativo, os resultados obtidos pelos alunos são pouco satisfatórios, tendo em conta que a finalidade das questões era muito clara e que apenas exigiam competências para ordenar sequências textuais ou retirar informação do texto. É que no 9.º ano, trabalha-se muito pouco (ou quase nada) o texto informativo (não literário), uma vez que

as orientações programáticas apontam quase exclusivamente para a leitura e análise de textos literários que regulam os exames nacionais. Sobretudo nesse ano, o desenvolvimento de competências de leitura de informação é relegado para segundo plano ou simplesmente não existe.

A análise comparativa dos resultados dos exames nacionais utilizados nesta experiência, a partir da leitura vertical (por domínios), permite verificar que no exame de 2005 o grupo I (leitura e escrita) é o que obtém os resultados mais altos (63%) e que em 2009 este domínio é o que obtém resultados mais baixos.

Na realidade, verificou-se uma queda acentuada de 13 pontos percentuais entre os resultados globais dos exames nacionais de 2005 e os de 2009, quanto ao domínio da leitura e compreensão. Este decréscimo é relevante e acompanha a tendência nacional que aponta para uma regressão em termos de resultados quando comparados os mesmos exames. Uma coisa é certa: os resultados em 2005 (mais próximo do previsto no programa de Língua Portuguesa de 1991) são sempre superiores aos de 2009 (que se aproxima tendencialmente dos objetivos previstos no PISA) a nível nacional, regional ou na experiência local, Isto acontece porque as competências de leitura mais trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa no 9.º ano, aquelas que se treinam diariamente, se baseiam em textos de caráter literário.

A correção do *teste de literacia - PISA* foi baseada nos indicadores que cada um dos itens libertos apresentava. Por se desconhecer a grelha de classificação subjacente ao PISA, os resultados obtidos terão que ser lidos por item, para poderem ser comparados com as correspondentes dos exames nacionais, ou seja, com as competências previstas no grupo I (leitura e escrita) dos mesmos. A análise por tipo de texto permite retirar algumas conclusões de âmbito mais restrito.

Considerando a tipologia dos textos incluídos no *teste*, numa primeira análise de âmbito mais geral pode-se concluir que globalmente, o texto A (narrativo – literário) apresenta melhores resultados do que os textos B (expositivo/argumentativo – não literário) e D (informativo – não literário) e que o texto C (documento autêntico – não literário) é de todos, aquele que apresenta resultados superiores.

À partida, no texto C, os alunos revelam ser capazes de preencher um documento de acordo com informações anexas ou de retirar informação do texto, mas têm mais dificuldade em separar informações parciais de um dado global, e não revelam habilidade para refletir sobre a forma do texto.

O texto A aparece como o segundo texto com melhores resultados. Apenas duas questões surgem com resultados negativos, embora haja ainda outra cujo resultado também não é muito satisfatório. As restantes questões encontram-se claramente acima da média. Tratando-se de um texto narrativo, estes resultados parecem incompreensíveis. Contudo, se se considerar o teor das duas perguntas referidas como as de resultados mais fracos verifica-se que, embora relacionadas com a compreensão textual, elas remetem também para a associação com a realidade dos alunos: solicita-se a comparação entre conceitos representados na história e o próprio conhecimento. Os alunos em questão não responderam satisfatoriamente revelando um desconhecimento que se pretendia razoável e não rigoroso concretamente sobre o sistema legal nacional. Em relação à questão que solicitava que os alunos avaliassem comparativamente as situações apresentadas como aparentemente similares na história, foi visível a dificuldade manifestada por uma grande percentagem de alunos.

Quanto ao texto D, os resultados apresentados não são satisfatórios, embora se posicionem acima da média, acontecendo na primeira pergunta uma situação idêntica à referida anteriormente em relação ao texto A. Nesta questão os alunos tinham que desenvolver uma interpretação que exigia relacionar factos.

Finalmente, o texto B apresenta resultados mais fracos, facto justificável em primeiro lugar por apenas conter duas questões, e em segundo lugar por ser um tipo de texto de caráter mais intimista. Tratando-se de uma carta, de teor expositivo e simultaneamente apelativo, as questões que lhe estão associadas remetem para a compreensão simultaneamente global e particular da mensagem que pretende transmitir. A segunda questão é aquela onde os alunos obtêm resultados inferiores à média. São capazes de, por um lado, identificar o objetivo do autor, mas por outro não conseguem refletir sobre o conteúdo do texto de modo a poderem exprimir a sua opinião.

Notamos ainda que os alunos respondem com maior correção aos itens de resposta fechada do que aos de resposta aberta e que as maiores dificuldades, quando relacionadas com o tipo de questões que lhe estão associadas, referem-se a capacidades que não são de facto treinadas em sala de aula. Por se tratar de questões demasiado específicas de outras áreas que não o Português, ou porque os alunos se encontram desfasados da realidade, a verdade é que a grande maioria não consegue ultrapassar os modelos ditos escolarizáveis, nem separar, em contexto de avaliação, a vida da escola da vida real.

Na experiência comparada, reconhecemos mais uma vez, que os dados obtidos são limitativos, pois correspondem a uma pequena amostra, pouco representativa, mas apesar de tudo real e estes deverão ser lidos *per si*, tendo em conta que as escalas em que eles são apresentados são diferentes.

Feita a análise dos resultados obtidos na *experiência local*, resta concluir que também aqui se revela a tendência atrás enunciada: globalmente, os resultados dos exames nacionais também são superiores aos do *teste de literacia - PISA*, mas quando se analisam os itens especificamente relacionados com a leitura e compreensão de textos acentua-se a discrepância na média dos resultados entre os dois exames referidos (63% no exame de 2005, 50% em 2009), explicada pelo facto de em 2009 estes resultados refletirem ainda parcialmente a competência de escrita. Segundo os dados recolhidos nesta *experiência*, e de acordo com as conclusões apresentadas, confirma-se que, de uma forma geral, a compreensão do texto narrativo (literário) tem melhores resultados do que a do texto informativo (não literário).

Os resultados do estudo empírico realizado têm um caráter mais exploratório do que conclusivo. A avaliação desses resultados aponta para que, no 9.º ano, a compreensão de diferentes tipos de texto depende do desenvolvimento diferenciado de competências. Como a compreensão do texto narrativo (literário) e do texto informativo (não literário) exigem desenvolvimentos diferenciados de competências, a diversificação dos

materiais de leitura (leia-se diferentes tipos de texto em diversos suportes) a utilizar em sala de aula deverá constituir uma prática regular e contrapor-se à utilização quase exclusiva de textos literários. De acordo com o programa até então em vigor, verifica-se precisamente o oposto, razão pela qual as competências de leitura dos alunos refletem principalmente as práticas letivas e não podem por isso ser consideradas competências em literacia (Marques, 2010).

Conclusão

O PISA pretende avaliar competências de literacia em contexto de leitura do mundo (respeito da objetividade científica) e de si próprio no seu mundo (respeito da subjetividade literária). Essa perspectiva não é (ainda) encarada como um desafio para a disciplina de Português, onde se continua a sobrevalorizar o estudo da língua a partir do texto literário, desaproveitando o potencial de outros tipos de texto de caráter funcional e/ou prático. Estas incongruências refletem-se tanto nas avaliações internacionais, cujos resultados colocam os alunos portugueses em situação desfavorável, como nas avaliações externas (exames nacionais) onde estes obtêm resultados mais positivos, sendo satisfatórios em relação ao texto narrativo (literário) e menos satisfatórios no que se refere ao texto informativo (não literário).

A inexistência de uma prática letiva abrangente e diversificada, que faculte o desenvolvimento de diferentes competências de leitura com base em textos de diversas tipologias e em suportes variados e a sobrevalorização do caráter cultural da língua são fatores que condicionam os resultados dos alunos portugueses em avaliações internacionais que nelas continuam a mobilizar os conhecimentos do currículo e não respondem positivamente aos desafios das literacias.

Referências Bibliográficas

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

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

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

Eu (2010) EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. / EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.

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

Freire, Paulo (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo; Macedo, Donaldo (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley: Bergin and Garvey. / *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Marques, Rita (2010). *Avaliação em português no 9.º ano e o desafio da literacia (2000-2009)*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Meireles-Coelho, Carlos; Neves, M. de Fátima (2010). Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020. Actas da I International Conference "Learning and Teaching in Higher Education". Évora: Universidade de Évora.

Oecd (2011). Shift Learning because learning keeps changing**:** Summary (from PISA)**:** Innovative concept of "literacy".

Pt (2000). *Programa de Língua Portuguesa: plano de organização do ensino-aprendizagem, volume II, Ensino Básico, 3.º ciclo*. Lisboa: Me/Dgidc.

Pt (2001_a). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Me/Dgidc.

Pt (2001_b). Resultados do estudo internacional PISA 2000. Programme for international student assessment. Lisboa: Me/Gave.

Pt (2004). Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Programme for international student assessment. Lisboa: Ocde, Me/Gave.

Pt (2005). Exames nacionais do ensino básico. Lisboa: Me/Gave.

Pt (2007). PISA 2006: Competências científicas dos alunos portugueses. Lisboa: Ocde/Pisa, Me/Gave.

Pt (2009_b). *Programas de Português do ensino básico*. Lisboa: Me/Dgidc.

Pt (2009_a). Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho, que regula o Sistema Nacional de Qualificações.

Pt (2009_c). Exames nacionais do ensino básico. Lisboa: Me/Gave.

Pt (2011). PISA - itens libertos (testes de literacia). Lisboa: Me/Dgidc.

Unesco (1974). Réunion d'experts sur le cycle de base des études: rapport final. 24-29 juin. Paris: Unesco, ed-74/conf.622/5.

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

Unesco (2003) Literacy Assessment and Monitoring Programme – **lamp.**

[343]

CONTEXTOS E REPRESENTAÇÕES DOS AVÓS: ESTUDO DE CASO

Maria de Fátima Pires e Carlos Meireles-Coelho
Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

[Resumo] O fenómeno do envelhecimento cresceu exponencialmente nas sociedades de estado providência ou de bem-estar, em que a idade da reforma não acompanhou a subida da esperança de vida e o estreitamento das bases das pirâmides de idades. Verifica-se que a solidariedade social para reformas tão longas carece de sustentabilidade, tornando-se o envelhecimento um fenómeno pertinente e preocupante. Apesar do aumento da longevidade e das relações intergeracionais, o lugar dos avós nas novas configurações familiares coloca desafios e põe problemas ainda sem respostas adequadas. Num estudo de caso, analisa-se a presença e o papel dos avós nas famílias e fora delas.

Introdução

Era no espaço familiar que se construíam laços de solidariedade e identidades, que se teciam vínculos e relações e se desenvolviam competências emocionais e sociais. Era em contexto familiar que a coexistência de três, quatro ou mais gerações surgia como um fator de enriquecimento pela possibilidade do aumento da convivência e das trocas intergeracionais, em que os avós constituíam o elo de ligação da família alargada. Contudo, o fenómeno crescente da urbanização tem ajudado a pulverização de famílias nucleares em contextos de profundas mudanças fazendo emergir novos papéis e novos desafios. Hoje, muitos idosos vivem isolados ou institucionalizados sem família. Outros mantêm-se no local das suas raízes, mas na sociedade global da informação conseguem interagir com a família e os amigos, à distância, através de uma ligação pela *Internet*.

A presença dos avós seria hoje mais provável devido ao aumento da longevidade e ao abaixamento da idade da reforma, no entanto a generalização da família nuclear, imposta por um urbanismo de T1 e de T2, tornou insuportável a presença permanente dos avós no quadro familiar. Apesar disso, ainda há avós que são chamados a estar presentes para, com a sua disponibilidade e tempo, experiência e sabedoria, tolerância e discrição, ajudarem os filhos e os netos a construir personalidades autónomas e responsáveis, participativas e solidárias, criativas e tolerantes, reconhecendo (o que por vezes os pais ainda não conseguem) o direito a errar para aprenderem melhor e aceitando a pluralidade de opções (Unesco, 1978).

Contrariamente à visão catastrofista que questiona os valores da família e veicula, através da comunicação social, as realidades familiares mais sombrias, neste trabalho ousa-se adotar a noção de família simplesmente como é adotada no art. 16.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: «A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado». Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros constitui um dos maiores desafios da educação. A todos os educadores cabe fornecer «a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado, e ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele» (Delors, *et al*., 1996).

1. O fenómeno do envelhecimento

Conforme dados do Ine (2002), o envelhecimento da população portuguesa tem vindo a acentuar-se enquadrando-se no padrão da média comunitária. A conjugação da diminuição da taxa de natalidade com a diminuição da taxa de mortalidade e o consequente aumento da esperança média de vida têm provocado o crescente aumento do número da população com mais de 65 anos de vida quer nos países desenvolvidos, quer nos países em desenvolvimento.

Em Portugal, segundo Carrilho e Patrício (2004), a proporção de pessoas com 65 ou mais anos de idade duplicou, num período de quarenta anos, passando de 8% em 1960, para 11% em 1981, 14% em 1991 e 16% em 2001. De acordo com os Censos de 1991 e de 2001 (Carrilho, Patrício, 2004), o grupo de idosos com 65-74 anos aumentou 22%;

o grupo de 75-84 anos, 26%; o de 85 ou mais anos, 66%. Estes dados mostram que é o grupo dos mais velhos que mais aumenta, na população idosa. Prevê-se assim que a proporção da população idosa em Portugal volte a duplicar, nos próximos 40 anos, vindo a representar, em 2050, 32% do total da população. Simultaneamente Portugal assistiu a um aumento da esperança de vida de cerca de 11 anos para os homens e de cerca de 13 para as mulheres. Hoje, a esperança de vida à nascença é de 81,8 anos para as mulheres e de 75,8 anos para os homens, segundo dados do INE.

O lema da Gerontological Society of America, nos anos cinquenta, A*crescentar vida aos anos e não apenas anos à vida* revela-se pertinente, alertando para a necessidade de saber e poder viver esse suplemento de vida. Um envelhecimento satisfatório e a vivência de uma reforma gratificante dependem de fatores como o bem-estar e a saúde, o auferir de uma pensão condigna, o estado civil, as relações sociais e familiares e a própria personalidade. Contudo, aqueles que veem as suas alternativas de vida reduzidas e, por conseguinte, não podem envelhecer bem não devem ser esquecidos. Sendo assim, e atendendo às previsões da Organização Mundial de Saúde que calcula que a população com 60 anos ou mais atingirá os 2000 milhões em 2050, é necessário preparar a sociedade e os serviços de saúde para responderem às suas necessidades.

1.1 A idade de reforma

A reforma representa um marco importante na vida da maioria das pessoas, uma vez que pressupõe uma mudança significativa do padrão de atividades, da utilização do tempo e, para muitos, do local de residência. Assim, alguns reformados podem manter-se ativos no seio das famílias e das comunidades em que estão inseridos; outros dedicam o seu tempo à assistência à família quer cuidando de um familiar mais velho (o pai ou a mãe, em idade avançada), quer ajudando os filhos a tomar conta dos netos; outros ainda mudam de local de residência, desenvolvem novos interesses, iniciando até uma segunda ou terceira carreira. Para uns, a reforma pode significar segurança económica, relaxamento e um vigor renovado; no entanto, para outros, principalmente para aqueles cuja fonte de rendimento é reduzida, a reforma pode ter um efeito prejudicial, tanto na saúde como no estilo de vida.

A tendência demográfica atual tenderá a colocar em risco a sustentabilidade económica dos sistemas sociais e terá repercussões sobre o sistema de saúde. Ao nível da segurança social, o desequilíbrio verificado entre a população ativa e a população dependente (em termos contributivos) causa graves dificuldades ao sistema. É, por isso, necessário que as diversas sociedades garantam o enquadramento adequado de pessoas com uma longevidade cada vez maior, através da fixação de valores de pensões mais equilibrados, sem colocar em causa a sustentabilidade social e económica duma sociedade global cada vez mais envelhecida (Oliveira, 2007).

1.2 Quarta idade: da perda da autonomia à dependência e cuidado permanente

O envelhecimento populacional acarreta uma variedade enorme de implicações de ordem económica, política e social. Na área da saúde, por exemplo, as consequências deste fenómeno fazem-se sentir rápida e objetivamente exigindo uma pronta resposta dos serviços médicos e sociais uma vez que os idosos têm, de facto, necessidades médicas e sociais diferenciadas e tendem a utilizar os serviços e equipamentos de saúde de forma mais intensiva (Brito, Ramos, 2000). Nesta etapa da velhice, de acordo com Baltes e Silverberg (1995), o idoso encara inicialmente, o aumento das perdas físicas e da incapacidade biológica; de seguida, experiencia a acumulação de pressões e perdas sociais e, por último, tem de adaptar-se à ideia da escassez de tempo de vida.

A dependência é encarada, segundo Sousa e Figueiredo (2003), enquanto «incapacidade do indivíduo para se bastar a si próprio necessitando da ajuda de outro(s) para alcançar um nível aceitável de satisfação das suas necessidades». A dependência que os idosos entre os 65 e os 74 anos de idade vivem é, geralmente, uma dependência estruturada (que resulta da perda do emprego ou reforma). A partir dos 74 anos de idade, a probabilidade do idoso vir a experimentar dependência funcional é maior, uma vez que a deficiência e/ou incapacidade também aumentam, potenciando a necessidade de auxílio de terceiros na execução de determinadas tarefas (Sousa, Figueiredo, 2003).

Face à necessidade do cuidado que o idoso apresenta, e tendo em conta que nem sempre a família consegue garantir esse cuidado, a disponibilidade de resposta varia entre serviços comunitários, destinados aos indivíduos que apresentam ainda algum grau de autonomia, nomeadamente, os serviços de apoio domiciliário (SAD) e os serviços associados à institucionalização, dirigindo-se a indivíduos em situação de grande dependência e insuficiente ou ausente suporte familiar (Oliveira, 2007). A resposta às diferentes necessidades dos idosos tem sido dada pelas instituições particulares de solidariedade social - IPSS - ou pelas casas do povo ou cooperativas equiparadas.

Se considerarmos que a institucionalização é a solução mais adequada para muitos idosos dependentes, parece importante que as instituições de apoio e cuidado aos idosos estejam dotadas de equipamentos, processos e mecanismos de prestação de serviços apoiados nas TIC de modo a aumentar a quantidade, o valor e a qualidade dos serviços prestados. As TIC podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos idosos e para a promoção de uma vida mais saudável, ativa e autónoma, por mais tempo, podendo ajudar a solucionar problemas do quotidiano (Wintlev-Jensen, 2009).

2. Transformações recentes na vida familiar

Em Portugal, os comportamentos familiares têm vindo a sofrer, nas últimas décadas, rápidas e profundas alterações. Mais tardia e abruptamente do que na maioria dos países europeus, as mudanças no campo familiar são tão significativas que a família apresenta hoje contornos diferentes de há trinta ou quarenta anos atrás. Estas transformações podem ser explicadas pela conjugação de um conjunto de diversos fatores, nomeadamente o aumento da esperança de vida, a queda acentuada da fecundidade, a generalização e o aumento da eficácia da contracepção, a diminuição do número de filhos por casal e da dimensão média das famílias, o adiamento da idade do nascimento do primeiro filho, a maior escolarização

dos jovens, a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, a crescente instabilidade das relações conjugais, o aumento significativo das taxas de divórcio, o aumento do número de pessoas a viverem sós, das famílias monoparentais e dos casais sem filhos, entre outros (Leite, 2003).

As transformações verificadas no seio da estrutura familiar contribuem e continuarão a contribuir para o surgimento de novas tipologias de família, com novos elementos e diferentes relações de parentesco (nomeadamente os meios-irmãos, os padrastos, os *avodrastos*, entre outros). Alarcão (2006) elenca como novas configurações familiares as famílias reconstituídas, as famílias monoparentais, as famílias adotivas, as famílias homossexuais e as famílias comunitárias; equaciona ainda a probabilidade de virem a existir novas configurações familiares daqui a alguns anos.

2.1 Relações intergeracionais

A significativa descida da taxa de mortalidade e a diminuição da taxa de natalidade estão também na base das mudanças verificadas na duração dos papéis e relações que se podem desempenhar na família. Segundo Harper (2006), as famílias têm hoje mais probabilidades de abarcar várias gerações, havendo mais ligações verticais do que horizontais e passando-se mais tempo a desempenhar papéis intergeracionais do que antes. À medida que aumenta o número de avós e bisavós, diminuem os irmãos, tios e primos (Royo, 2000). A família nuclear terá de «aprender a lidar com o envelhecimento, numa articulação permanente entre independência e dependência, primeiro com as gerações mais idosas e, depois, consigo própria» (Alarcão, 2006).

Na relação entre pais e filhos, a tarefa que os pais enfrentam é difícil, na medida em que dar apoio e cuidados adequados aos filhos é uma responsabilidade exigente. A função dos pais é, para muitos, uma sucessão de êxitos e fracassos sob numerosas pressões: a ansiedade perante a responsabilidade de educar bem os seus filhos, o medo de errar, a vontade de proteger os seus filhos de eventuais perigos e as exigências do mundo do trabalho e da vida quotidiana.

Contrariamente, na relação avós-netos, o papel dos avós é visto como uma *profissão a tempo parcial* (Clarke, Roberts, 2004). Hoje, os avós vivem mais anos, são mais saudáveis, têm mais poder económico, mais educação e formação. Podem, eventualmente, acompanhar o crescimento dos netos e aproveitar uma relação que não é complicada por responsabilidades, obrigações e conflitos, como acontece entre pais e filhos (Sousa, Figueiredo, Cerqueira, 2006).

Os avós podem estar mais presentes ou mais ausentes, ter papéis relevantes ou não na educação dos netos, tendo em conta as novas configurações familiares. Não devem, contudo, ter a ilusão de que os netos são uma espécie de renovação da sua maternidade/paternidade, como se o tempo lhes desse uma nova oportunidade. Os avós deverão ter a consciência de que cada neto é uma realidade diferente dos seus filhos; assim, a sua participação deverá ser discreta, respondendo aos pedidos mais com sugestões do que com saberes absolutos, a fim de evitar conflitos e desavenças familiares.

2.2 Papéis, funções e estilos dos avós

A partir da década de 1960, a temática dos avós passa a ser encarada sob uma nova perspectiva, mais positiva, devido a uma mudança nos estereótipos e papéis tradicionais dos avós: estes deixam de ser vistos como velhos e frágeis, sentados em cadeiras de baloiço, a contar histórias aos netos (Queirós, 2005), passando a ter um papel cada vez mais crescente na socialização das crianças e na prestação de cuidados.

Os papéis dos avós podem assumir diferentes formas, tendo Neugarten e Weinstein (1968) distinguido cinco estilos, nomeadamente o lúdico, no qual predominam a valorização da brincadeira, da satisfação e prazer mútuos e as atividades informais; o formal, em que há uma definição clara de papéis, nomeadamente em relação aos dos pais e adoção de comportamentos convencionais segundo as representações que têm do papel dos avós; o autoritário, colocando quer os netos, quer os pais dos netos numa situação de subordinação; o distante, havendo contactos reduzidos com os netos e apenas ocasionalmente, por exemplo, em aniversários e festas; e o substitutivo, caracterizando os avós que tendem a assumir os cuidados e as responsabilidades educativas na ausência ou incapacidade dos pais.

Kornhaber (1996), por seu turno, salienta os papéis dos avós mais apreciados pelos netos, como sendo o de historiador da família (estabelecendo a ligação dos netos com o passado); o de professor (ensinando o que sabe aos netos); o de mentor (estimulando a ambição e a imaginação); o de estudante (aprendendo coisas novas com os netos); o de apoio natural; o de parceiro (assumindo o papel de secreto, mas inofensivo, conspirador); o de génio (satisfazendo os desejos dos netos); o de herói (mostrando coragem e força); o de modelo (modelando atitudes, comportamentos e opiniões); o de feiticeiro (sendo o contraponto mágico da realidade diária) e o de guia espiritual. Independentemente destes papéis e estilos, Kivnick (1982) salienta algumas funções educativas dos avós, como sejam as de assegurar a continuidade e os laços de filiação; de transmitir conhecimentos; de acarinhar/mimar a criança e promover o seu desenvolvimento; de guardar a memória e favorecer a transmissão das tradições e valores familiares, educativos e culturais.

Fatores como a idade (quer dos netos, quer dos avós); a proximidade geográfica; o género; o estado civil e a situação de emprego dos avós influenciam a extensão e a natureza dos contactos intergeracionais (Clarke Roberts, 2004). Os avós com pouca saúde são, por norma, mais formais; os avós mais novos e com mais saúde são mais divertidos e os avós que vivem mais longe tendem a assumir um estilo mais distante (Sousa, 2006).

Assim como a idade influencia a relação avós-netos, também o género é determinante, justificando a tendência das avós, mais do que os avôs, para se relacionarem com os netos, mais particularmente com as netas. Dada a maior identificação das mulheres com a família, o sistema de cuidado familiar é construído, tradicionalmente, à volta da mulher: a mãe, a filha e a neta. A unidade e a predominância das mulheres nos assuntos de parentesco são reforçadas pelo facto dos cônjuges morrerem, geralmente, antes das esposas. Segundo Royo (2000), o aumento da longevidade permite às pessoas (principalmente às mulheres, uma vez que vivem mais) esperar viver mais tempo como filhos/filhas; além disso, podem vir a conhecer os seus

netos e a acompanhar o seu crescimento na infância, adolescência, juventude e até na idade adulta, como mães e pais. Assim, podem vir a exercer o papel de avós durante metade da sua vida.

3. Presença e papel dos avós nas famílias: um caso

Utilizou-se uma metodologia de estudo de caso com recurso a questionário. Os questionários foram aplicados a um grupo de alunos e respetivos pais e mães, provenientes de três escolas do concelho de Águeda, tendo respondido 293 mães, 260 pais e 300 filhos. Dos 300 alunos, a maioria (84,3%) é oriunda de famílias nucleares e 15,7% de famílias monoparentais. Nestas, as questões do inquérito não se aplicam a 7 das mães e a 40 dos pais inquiridos, dada a sua ausência.

Relativamente ao convívio com os avós, verificou-se que 57,3% dos alunos convivem mais com os avós maternos, encontrando-se as percentagens de convívio com os avós maternos acima dos 50% em todas as faixas etárias. Verificou-se ainda que tanto nas famílias nucleares, como nas monoparentais o convívio com os avós maternos é preponderante. Quanto à frequência com que os alunos estão com os avós, verificou-se que, no caso dos avós maternos, 38,3% convive com eles todos os dias e 30% fá-lo uma vez por semana. Há ainda os que convivem com os avós apenas nas férias. Relativamente aos avós paternos, o convívio diário é menos frequente.

Constatou-se que os avós maternos bem como os paternos continuam presentes na vida dos netos, mesmo vivendo em localidades diferentes, verificando-se que esta presença é mais incidente na vida dos netos mais jovens. Verificou-se também que os avós estão presentes em apenas 15,7% das famílias, estando ausentes na grande maioria destas. Nos agregados familiares de 4,7% dos alunos verificou-se a presença de outras pessoas: madrastas, padrastos, filhos dos padrastos, tios e primos.

Da amostra das mães, 63,3% afirmou que era com os avós maternos que convivia mais, prevalecendo o contacto diário, e 60,3% afirmou viver na mesma localidade dos avós maternos. Nas respostas dos pais verificou-se novamente uma maior incidência na convivência com os avós maternos, constatando-se que eram estes que viviam, maioritariamente, na mesma localidade dos pais, convivendo com eles todos os dias.

Alunos, mães e pais elencaram as atividades realizadas com os avós: para os primeiros, à atividade de conversar seguem-se-lhe as atividades de tomar refeições, contar histórias de antigamente e, finalmente, jogar/brincar; mães e pais, por seu turno, privilegiaram a atividade de contar histórias de antigamente, em detrimento da de tomar refeições. Verificou-se que a atividade que todos os inquiridos mais associam aos avós é a atividade de conversar: alunos, mães e pais foram unânimes ao afirmá-lo. Houve ainda alunos que referiram outras atividades realizadas com os avós, principalmente com as avós: cozinhar, tratar do jardim, fazer roupas para as bonecas, ir à missa e dar mimo; com os avôs, aprender a andar de trator e contar anedotas. As mães, por seu turno, afirmaram rezar, fazer trabalhos domésticos e dar mimo, com as avós maternas, associando a atividade de passear aos avôs. Finalmente, um número reduzido de pais afirmou rezar e fazer trabalhos domésticos, com as avós maternas, e pescar e fazer trabalhos de carpintaria com os avôs.

Concluiu-se que os avós continuam a ser vistos como uma mais-valia para a família, os apoios *naturais e fundamentais* a quem se recorre diariamente. A influência das mães prepondera na maior proximidade e presença dos avós maternos, quer nas famílias nucleares, quer nas monoparentais revelando que o convívio com os avós maternos, principalmente com as avós, prevalece na vida dos netos. O fator geográfico não parece influenciar a frequência de contactos.

Conclui-se que a passagem duma geração e as transformações verificadas na estrutura da família condicionam a opinião sobre os avós, que passaram de historiadores da família, na opinião dos pais, a apoios naturais, segundo os filhos. Curiosamente, o papel de parceiros das brincadeiras, tradicionalmente desempenhado pelos avós, foi o menos apontado por todos os inquiridos, o que permite concluir que as exigências do quotidiano atual suplantaram a tradição: avós e netos não têm tempo para brincar nem é isso que os pais pretendem pois o assegurar das refeições e a realização dos trabalhos de casa são mais urgentes. (Pires, 2010).

3.1 Avós em lares

A metodologia utilizada foi uma entrevista semi-estruturada, aplicada a 13 instituições de apoio e assistência a idosos do concelho de Águeda.

Verificou-se que, apesar de haver suporte familiar, o contacto entre a maioria dos idosos e a sua família (principalmente, os netos) não ocorre com a frequência desejada, sendo ainda insuficiente uma vez que, apesar de todos os idosos terem netos, as suas visitas são quase inexistentes. A maioria dos idosos vive na mesma localidade da sua família, verificando-se que os contactos com a família ocorrem ou na instituição ou em casa dos idosos. São os filhos dos idosos que mais os visitam, maioritariamente, uma vez por semana; há, no entanto, casos de instituições em que os idosos recebem a visita de familiares apenas uma vez por mês; outros recebem-nas só em datas festivas ou nas férias. Verificou-se que o incentivo à prática de atividades dinâmicas e divertidas é uma preocupação na maioria das instituições. O dia-a-dia do idoso não se limita ao desenvolvimento de atividades no interior da instituição; as saídas ao exterior são também muito frequentes nas instituições do concelho possibilitando aos idosos visitas a museus, locais de interesse cultural, feiras e exposições.

Apurou-se que as TIC não estão ainda firmadas na maioria das instituições do concelho nem à disposição dos idosos que, por não quererem, não poderem ou não saberem, ainda não as usam para contactar com os seus familiares, nomeadamente com os netos ou com elementos da família que vivem longe da instituição, de suas casas ou no estrangeiro. Verificou-se que alguns dos fatores que condicionam a utilização das TIC por parte dos idosos são o baixo nível de escolaridade destes e as limitações de espaço e escassez de equipamento.

Concluiu-se que os idosos institucionalizados ou aqueles que usufruem de outras respostas sociais recebem um atendimento cada vez mais personalizado podendo participar num conjunto de atividades dinâmicas e divertidas, em virtude da melhoria dos recursos humanos e da necessidade de respostas eficazes sujeitas a um controlo de qualidade; contudo, podem vir a perder o contacto com os netos/bisnetos. Seria do maior interesse que as instituições fossem dotadas de meios humanos e

materiais que despertassem nos idosos (que quisessem ou pudessem) a curiosidade e a vontade de enveredar pelos caminhos das TIC, para se relacionarem com a família e outros. (Pires, 2010).

Conclusão

A crescente urbanização e as transformações verificadas na estrutura familiar atual têm vindo a alterar a dimensão da família como lugar de encontro, convívio, partilha, afeto e cuidado entre gerações. Os avós ocupavam um lugar de destaque no seio da família; hoje, encontram-se fora dela, por questões de saúde, imposições de ordem geográfica ou condicionantes do agregado familiar. A conjuntura familiar atual tem também dificultado a conciliação entre a conquista e a manutenção de uma carreira bem sucedida e um bom desempenho parental. As políticas nacionais não parecem ser muito amigas das famílias, uma vez que as mulheres portuguesas trabalham fora de casa, cada vez mais, e em horários incompatíveis com as rotinas diárias dos filhos. No entanto, o estado social futuro terá de passar pelo apoio ao emprego-trabalho a tempo parcial para possibilitar os estudos prolongados aos jovens, a parentalidade às famílias, a desaceleração da vida ativa com meias reformas compatíveis com trabalho a meio-tempo.

É neste contexto que os avós são chamados a participar, na prestação de apoio e de ajuda aos filhos, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos netos. Na linha da solidariedade intergeracional, espera-se que os avós estejam disponíveis para acudir e ajudar a resolver situações de ordem afetiva e económica, servir de suporte social face às exigências do mundo do trabalho e servir ainda de complemento para o exercício das funções dos pais, confirmando-se a preponderância do papel dos avós como apoios naturais. *Janelas abertas para o passado* (Sousa, 2006), os avós podem desempenhar na família uma função essencial na construção da identidade dos netos com vista ao fortalecimento dos valores essenciais para uma autonomia e cidadania competentes.

Os avós do século XXI vivem mais e melhor; podem (e devem) desempenhar um papel ativo na sociedade, descobrindo novos interesses e encetando novas *carreiras*. Idosos das terceira e quarta idades podem vir a exercer o papel de avós durante mais tempo e com mais qualidade de vida, mas nem todos estarão dispostos a coajudar no desenvolvimento dos netos nem terão a disponibilidade e a capacidade para o fazer uma vez que, na quarta idade, ao receber cuidados em instituições fora da família, podem mesmo vir a perder o contacto com ela, inviabilizando qualquer tipo de relação. Assim, o envelhecimento demográfico surge como um dos grandes desafios que a sociedade portuguesa (e o mundo em geral) enfrenta e para o qual tem de encontrar respostas de modo a garantir uma sociedade inclusiva para todos.

Referências Bibliográficas

Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.

Baltes, M.; Silverberg, S. (1995). A dinâmica dependência-autonomia no curso de vida. In: Neri, A. L. (org.). *Psicologia do envelhecimento*. São Paulo: Papirus.

Brito, F.; Ramos, L. (2000). Serviços de atenção à saúde do idoso. In: Netto, M. P. *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu.

Carrilho, M. J.; Patrício, L. (2004). A situação demográfica recente em Portugal. *Revista de estudos demográficos*, 36, 127-151. Lisboa: INE.

Clarke, L., Roberts, C. (2004). The meaning of grandparenthood and its contribution to the quality of life of older people. In: Walker, A.; Hennessy C. H. (ed.). *Growing older – quality of life in old age*. NY: Open University Press.

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

Harper, S. (2006). Papéis dos avós nas famílias multigeracionais dos nossos dias. In: *Povos e culturas*, n.º 10. Os avós como educadores. Lisboa: CEPCEP.

INE (2002). O envelhecimento em Portugal: situação demográfica e sócio-económica recente das pessoas idosas. *Revista de estudos demográficos*, 32, 185-208. Lisboa: INE.

Kivnick, H. (1982). Grandparenthood: an overview of meaning and mental health. *Gerontologist*, 22: 59-66.

Kornhaber, A. (1996). *Contemporary grandparenthood*. New York: Sage Publ.

Leite, S. (2003). Famílias em Portugal: breve caracterização sócio-demográfica com base nos Censos 1991 e 2001. *Revista de estudos demográficos*, 33, 23-38. Lisboa: INE.

Neugarten, B.; Weinstein, K. (1968). The changing american grandparent. In: Neugarten, B. (ed.). *Middle age and aging*. London: University of Chicago Press.

Oliveira, L. (2007). *Contextos do serviço de apoio domiciliário: a dinâmica entre necessidades e serviços*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pires, M. F. (2010). *Presença e papel dos avós: estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Queirós, I. (2005). *Natureza e qualidade da relação avós-netos e seu contributo para a auto-valoração global dos netos: um estudo exploratório*. Tese de mestrado. Porto. FPCE da Universidade do Porto.

Royo, M. T. (2000) Sociedad y vejez: la família y el trabajo. In: Fernández-Ballesteros, R. (dir.). *Gerontología social*. Madrid: Pirámide.

Sousa, L. (2006). Avós e netos: uma relação afetiva, uma relação de afetos. In: *Povos e culturas*, n.º 10. Os avós como educadores. Lisboa: CEPCEP.

Sousa, L.; Figueiredo, D. (2003). (In)dependência na população idosa: um estudo exploratório na população portuguesa. *Psychologica*, 33, 109-122.

Sousa, L.; Figueiredo, D.; Cerqueira, M. (2006). *Envelhecer em família*. Porto: Âmbar.

Squire, A. (2005). *Saúde e bem-estar para pessoas idosas*. Loures: Lusociência.

UNESCO (1978). A escola e a educação moral face aos imperativos do mundo contemporâneo. Relatório final da reunião de peritos da Unesco em Sófia, 24/29 de abril. Paris: UNESCO/ED-78/CONF. 631/4. Meireles-Coelho, Carlos (2010). *Educação na era da globalização: um roteiro cronológico (1945-2010)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.

Wintlev-Jensen, P. (2009). Panorâmica da estratégia da comissão europeia em matéria de novas tecnologias e serviços para envelhecer bem. In: *O tempo da vida: Fórum Gulbenkian de saúde sobre o envelhecimento 2008/2009*. Cascais: Princípia.

[344]

CIENTISTAS DE PALMO E MEIO – DE PEQUENINO SE PREPARA O MENINO

Ana Cristina Mendes[1] **e Cristina A. Aguiar**[2]

[1] Associação Juvenil A Bogalha, Rua Álvaro Dória, Braga

[2] Departamento de Biologia, Centro de Biologia Molecular e Ambiental, Universidade do Minho, Braga

[Resumo] Em Maio de 2008, numa iniciativa inédita, o Departamento de Biologia da Universidade do Minho resolveu abrir as suas portas a um grupo de crianças do Ensino Pré-Escolar que, no âmbito do seu projecto pedagógico, pretendia visitar um laboratório onde os cientistas fazem a sua investigação. Simultaneamente, preparou e proporcionou-lhes um conjunto de actividades que permitiram que as crianças se sentissem cientistas por um dia. O projecto, que ficou conhecido como "Cientistas de Palmo e Meio", e os seus impactos são descritos no presente trabalho.

1. Enquadramento

A Ciência e a Tecnologia têm hoje um impacto profundo nas sociedades, pelas melhorias que permitem, as polémicas que suscitam e as mudanças que promovem ou podem impulsionar. Entram diariamente em nossas casas através da televisão, rádio e jornais, fazendo parte de discussões actuais ou sendo inclusivamente o foco de uma diversidade de assuntos sobre os quais há que tomar decisões. Existe uma crescente consciencialização pública das dimensões práticas, éticas e até políticas das descobertas científicas e dos avanços tecnológicos, embora a ciência e a investigação científica sejam ainda por muitos encaradas como apanágio de alguns doutos eleitos, personificados ainda no imaginário colectivo pelo estereótipo do cientista maluco ou do cientista, muitas vezes já bem velhinho, de óculos e bata branca que se dedica exclusivamente à procura do conhecimento em laboratórios e/ou bibliotecas.

Esta é certamente uma ideia que é necessário desmistificar. A Ciência e a Tecnologia, tal como qualquer outro domínio que modele a vida das sociedades, têm que tornar-se objectos de reflexão e debate para todos os cidadãos. Só esta socialização permitirá aumentar e disseminar o conhecimento científico, tornando-se para tal necessário proceder a uma divulgação científica eficaz e a uma comunicação de ciência assertiva junto de todos os cidadãos. Paralelamente, urge proporcionar aos cidadãos a aquisição de uma boa cultura científica, o que deve ser trabalhado desde muito cedo, junto das crianças, preparando-as para compreender a sociedade em que vão crescer e viver, e contribuindo dessa forma para formar cidadãos do mundo responsáveis, mais esclarecidos e mais intervenientes.

A educação científica reveste-se de grandes desafios no âmbito de promoção da literacia científica dos cidadãos: o seu papel tem de ser o de contribuir para a promoção e serviço de uma cidadania informada, consciente, crítica e comprometida. E esta educação deve iniciar-se o mais cedo possível, junto das crianças em idade pré-escolar, despertando-as para a observação crítica do meio que as rodeia e para o pensamento científico. De facto, e de acordo com Fiolhais (2011), a maneira mais eficaz para se despertar crianças e jovens para a ciência parece ser através de actividades experimentais, que por sua vez deverão ser proporcionadas o mais cedo possível. E, se bem que uma criança que desperte para a ciência não tenha necessariamente que ser um cientista, tornar-se-á certamente, ao crescer, um cidadão mais informado e consciente do mundo que o rodeia, qualquer que seja a actividade profissional que venha a desenvolver (Fiolhais, 2011)

Não é portanto de estranhar que, um pouco por todo o lado, as instituições ligadas à divulgação de Ciência apostem em desenhar e oferecer actividades experimentais para públicos cada vez mais jovens, tentando sensibilizá-los e captar o seu interesse para os assuntos da ciência. O repto é naturalmente grande quando esta Educação para a Ciência e Cidadania se promove no seio deste tipo de públicos normalmente alheios a estas questões, ou cuja faixa etária exija estratégias especiais

para eficazmente comunicar e divulgar Ciência. No entanto, este trabalho ao nível das crianças é não só reconhecidamente importante como se crê que com ele se poderão atingir objectivos mais vastos, pelo papel que podem assumir em fazer chegar o conhecimento às próprias famílias, funcionando assim como um veículo entre várias gerações.

2. Cientistas de Palmo e Meio

Em Maio de 2008, o Departamento de Biologia da Universidade do Minho acedeu abrir as portas às "Letrinhas", um grupo de crianças da Associação Juvenil A Bogalha com idades entre os 4 e os 5 anos, que desejava visitar um laboratório de investigação. Tal pedido inseria-se no âmbito do seu Projecto Pedagógico, que visava conhecer diferentes profissões, pretendendo-se neste caso particular conhecer um laboratório de investigação e contactar de perto com os cientistas ou investigadores que nele trabalhavam. Para acolher as crianças, que chegaram vestidas a rigor (Figura 1), o Departamento de Biologia não só proporcionou a desejada visita como ainda preparou um MiniLaboratório onde as crianças puderam observar e participar em pequenas demonstrações científicas no âmbito da Microbiologia, da Botânica, da Fisiologia Animal e da Genética.

A iniciativa, que na altura se designou Cientistas de Palmo e Meio e que será descrita neste trabalho, foi um projecto com tanto sucesso que desde então passou a fazer parte da oferta do Departamento de Biologia como um conjunto de actividades experimentais destinadas ao Ensino Pré-Escolar. Associada a esta iniciativa, as educadoras e crianças são ainda desafiadas a fazer um registo individual e de grupo acerca das actividades desenvolvidas.

Foram cinco as actividades concebidas e oferecidas aos Cientistas de Palmo e Meio, e que a seguir se descrevem.

2.1 Truz, truz… quem está aí?

Nesta actividade, as crianças tiveram oportunidade de observar embriões de galinha em diferentes fases de desenvolvimento e assim ter um primeiro contacto com a Biologia do Desenvolvimento. Ovos previamente incubados a 37º C são abertos com uma pinça e os embriões em diferentes estadios de desenvolvimento poder ser retirados para observação à lupa, sendo por vezes possível ver o coração a bater, os vasos sanguíneos e os olhos; ou até mesmo os membros anteriores e posteriores, a cabeça e o bico, caso tenha decorrido mais algum tempo após a fecundação.

2.2 O mundo visto com outros olhos

O microscópio permite-nos observar organismos, estruturas ou pormenores que normalmente se não conseguem ver a olho nu. Com a utilização deste instrumento, convidaram-se as crianças a observar materiais vulgares e de recolha relativamente fácil. É o caso da polpa dos próprios dedos, de folhas colhidas recentemente, flores e partes florais, penas de aves ou insectos, entre outros. O objectivo consistiu em mostrar às crianças o novo e fascinante mundo que se revela ao observar com atenção e grande pormenor tudo o que as rodeia e conhecem do seu dia-a-dia.

2.3 Mistérios das cores da natureza

Sem cor, não conseguimos imaginar a Natureza... As flores têm cores vivas que atraem as abelhas, muitas animais exibem cores vistosas para chamar a atenção e até as pessoas gostam de colorir a sua vida, as suas roupas, as obras de arte. O homem gosta de utilizar as cores que a Natureza oferece desde tempos remotos: desde muito cedo foram sendo extraídas as cores das plantas para, por exemplo, tingir tecidos e pintar diferentes materiais.

Com esta actividade pretendia-se que as crianças compreendessem que o colorido das flores e das folhas resulta da presença de pigmentos de determinadas cores, que podem ser extraídos. Para tal tinham à disposição pétalas e folhas que podiam macerar num almofariz, após o que colocavam no seu interior e em posição vertical uma tirinha de papel branco.

Para explorar um pouco mais as cores, encheram-se algumas provetas com água e foi-se criando misturas de cores através da adição de vários corantes, que permitiam rever com as crianças os conceitos de cores primárias e secundárias. De seguida, colocou-se um pouco de gelo seco em cada proveta para criar um ambiente de "magia"...

2.4 Micróbios tão perto de nós

Os micróbios são seres vivos de dimensões geralmente tão pequenas que apenas podem ser visualizados através da utilização de instrumentos especiais, os microscópios. Nesta actividade pretendia-se que as crianças se familiarizassem com os micróbios e que adquirissem a noção de que existem um

Figura 1. Os Cientistas de Palmo e Meio na sua chegada à Universidade do Minho

pouco por todo o lado. Adicionalmente, procurou-se que compreendessem que existem micróbios úteis – os que vivem connosco, na nossa pele, intestino ou os que fazem o pão, o iogurte ou a cerveja, por exemplo - e outros que podem ser prejudiciais.

Para se poderem observar os micróbios ao microscópio, preparou-se uma suspensão aquosa de fermento de padeiro e colocou-se uma gota entre lâmina e lamela, por sua vez colocada no microscópio para observação.

A observação de micróbios ou microrganismos a olho nu é no entanto possível quando os mesmos se encontram sob a forma de colónias. Com esse intuito, convidaram-se as crianças a colocarem os seus dedos em placas de Petri com meio de cultura apropriado ao crescimento microbiano, experimentando-se neste caso também a colocação dos dedos após lavagem. As placas foram identificadas, seladas e foram observadas após alguns dias.

2.5 Descobre as diferenças

Drosophila melanogaster, vulgarmente conhecida como mosca da fruta ou do vinagre, é muito utilizada como modelo biológico em investigação. Pode ser facilmente cultivada em laboratório, a uma temperatura de 25ºC, e em frascos contendo um meio de cultura apropriado, onde é possível observar o desenrolar do seu ciclo de vida. Tal como em outros insectos e em muitos outros seres vivos, existem duas formas de insectos adultos que se distinguem entre si: o macho e a fêmea. No entanto, ambos partilham um conjunto de características que caracterizam a espécie a que pertencem e que por sua vez transmitem aos seus descendentes. Por vezes, surgem indivíduos com características diferentes do comum (também designados mutantes nalgumas espécies), e que podem vir a ser herdadas pelos seus descendentes.

O objectivo desta actividade consistiu em observar o ciclo de vida de *Drosophila melanogaster* (mosca da fruta) e nele constatar a existência de diferentes fases, introduzindo-se conceitos simples de genética e hereditariedade através da observação do dimorfismo sexual e da variabilidade entre diferentes estirpes. Tal como para outros insectos, o ciclo de vida da mosca da fruta passa por metamorfoses, isto é, a passagem de uma forma de um organismo a outra. Para observar diferentes fases deste ciclo de vida, foram fornecidos frascos de cultura contendo *Drosophila melanogaster*. As crianças puderam observar algumas larvas a movimentar-se (e a alimentar-se) activamente no meio de cultura e também umas cápsulas acastanhadas nas paredes do frasco, designadas pupas. É nesta espécie de casulo que as larvas se transformam em insectos adultos, que irão depois eclodir deixando as pupas vazias.

Quando numa mesma espécie existem indivíduos com características (não sexuais) diferentes diz-se existir dimorfismo sexual. Para observar as características morfológicas, bem como características que permitem distinguir machos e fêmeas (tamanho dos insectos e forma, tamanho e dimensão do abdómen) foram fornecidos machos e fêmeas de *Drosophila melanogaster* anestesiados e as crianças procederam à sua observação macroscópica e à lupa. As estirpes mutantes da mosca da fruta proporcionaram a possibilidade de observar o efeito de mutações génicas, chamando também a atenção das crianças para a variabilidade que pode existir numa espécie. Nesta actividade foi possível observar machos e fêmeas de *Drosophila* com alterações a nível da cor dos olhos e do tamanho das asas.

3. As vozes das crianças

Considerando também ser importante comentar e partilhar a experiência no seio escolar e familiar, as crianças foram convidadas não só a expressar-se sobre o que mais tinham gostado neste projecto Cientistas de Palmo e Meio, mas também a criar desenhos e/ou outros trabalhos de expressão plástica sobre a iniciativa, quer individualmente, quer em grupo. Alguns dos testemunhos das crianças participantes e imagens que registam a sua participação e alguns dos trabalhos realizados apresentam-se de seguida (Figuras 2 a 4).

3.1 Testemunhos

"Eu gostei de ver o embrião do pintainho porque era bonito ver piscar o coração e os risquinhos vermelhos que eram o sangue do pintainho". Ana Miguel

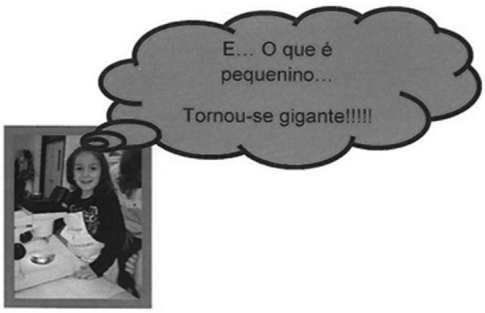
"Eu gostei de tudo, porque foi tudo muito giro. As moscas tinham olhos brancos e vermelhos. As suas asas eram um bocadinho cor-de-rosa". Dani

"Eu gostei de ver o pintainho porque não sabia como eles estavam nos ovos. Não sabia que eles eram assim. Só se via o olho e o coração".

"Eu gostei de ver o cientista que meteu o gelo e também gostei do aquário porque vi um peixe, camarão, algas, búzios e conchas". Gonçalo

Figura 2. A opinião de três das crianças envolvidas no projecto Cientistas de Palmo e Meio

Figura 3. O comentário da Leonor



"Eu gostei de ver flores e as folhas e também da máquina que rodava e tremia as mãos como gelatina e que servia para misturar líquidos". João Airosa

"Eu gostei de esmagar as flores, porque foi muito divertido ver as cores no fim". João Gabriel

"Eu gostei muito de esmagar as pétalas na taça e com o pilão… pusemos álcool e o papel ficou com a cor da flor". Daniela

"Eu gostei muito de ver o microscópio, os três tubos com o corante e o fumo a sair, e do embrião do pintainho com o coração e o olho". Matilde

"Eu gostei muito de ver os micróbios no microscópio e das plantas que observei na lupa binocular" Inês

"A experiência que eu gostei mais foi quando vimos aquelas moscas da fruta, porque eram muito pequeninas e estavam a dormir; quando vimos na lupa elas eram moscas gigantes mas continuavam a dormir". José Miguel

"A experiência que eu mais gostei foi de ver as flores na lupa, porque eu vi uma flor que era engraçada que era uma flor com um fio e parecia um cotonete. Eu nunca tinha visto assim as flores na lupa, ficam diferentes" Ana

"A experiência que eu gostei mais foi quando vimos o pintainho no ovo. Vi o olho e o coração do pintainho. Eu gostei desta experiência porque eu nunca tinha visto um pintainho dentro do ovo". Maria Rui

"A experiência que eu gostei mais foi quando fiz a papa de flores, porque no fim ficávamos com um cheirinho e também com a cor num papelinho. Também gostei de ver as flores na lupa, dentro das flores tinha coisas engraçadas, mas pareciam minhocas e outras pareciam raminhos despidos". Benedita

"Eu gostei de ver os micróbios bons porque nunca consegui vê-los. Os micróbios bons eram pequenos e redondos". Diogo

"Eu não pensava que as coisas eram assim, porque nós não conseguimos ver. Até parece magia! Mas é mesmo verdade, ficam tão giras! É que ficam grandes e diferentes". Tomás

"Eu vi que as penas têm ganchinhos e que servem para não entrar água nem frio." Luís

"Eu gostei de ver o meu dedo na lupa, porque tinha muitos risquinhos e eu não sabia porque não os vejo." João

"Eu gostei do embrião da galinha porque vi-o mexer a asinha. Estava a olhar para mim com o olho" Marta

"Gostei mais das moscas da fruta porque elas estavam a procurar comida. Pareciam formigas". Dinis

" As moscas mexiam os pezinhos porque estavam vivas. Naquele algodão tinha um remédio para elas não acordarem". Carolina

"Quando eu vi pelo microscópio, vi as moscas com risquinhas e vi as moscas muito grandes". Tiago

"O que gostei mais foi de observar as moscas, vi duas moscas que eram muito grandes e tinham olhos grandes e vermelhos e gostei porque nunca vi cientistas nem aparelhos como lupas que fazem aumentar as coisas". Bruno

4. A voz da Educadora

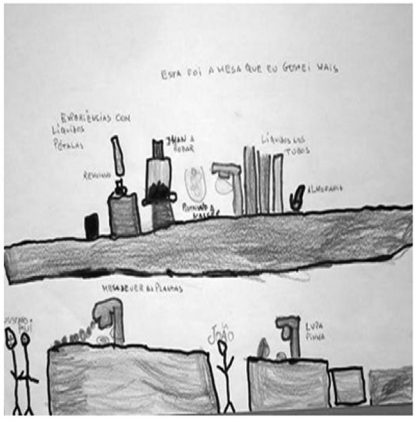
A criança, no Pré-Escolar, dá início à exploração e descoberta do mundo que a rodeia, no sentido em que se apercebe da sequência dos acontecimentos, apreendendo várias noções. A curiosidade e o interesse em partir à descoberta, assim como o desejo de procura, são características que sobressaem.

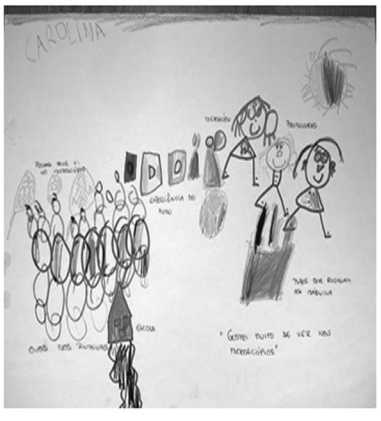
A manipulação dos objectos, por parte da criança, é o melhor sistema que assegura o verdadeiro conhecimento dos mesmos e a capacita para uma procura intelectual independente, precisa, analítica e coerente.

O projecto "Cientistas de Palmo e Meio" revelou-se muito enriquecedor para a criança pois o seu desejo é conhecer todos os segredos do mundo que a rodeia, de forma lúdica, experimentativa e estimulante, sem descurar o rigor científico inerente a esta temática.

Pode considerar-se que uma criança do Pré-Escolar conhece os objectos se for capaz, ao actuar com eles, de lhes aplicar as noções, competências e destrezas que aprendeu anteriormente e se, através dessas manipulações, é capaz de perceber as características principais dos mesmos. Na base de tais competências está sempre a observação, e observar não é outra coisa senão empregar os sentidos com uma estratégia bem ordenada. Este projecto permitiu sensibilizar e promover o conhecimento à criança da realidade que a circunda.

Figura 4. Dois trabalhos realizados posteriormente pelas crianças





Fomentando uma atitude científica através da investigação, observação e registos de novas descobertas através de experiências realizadas de modo activo e dinâmico, que lhes permitiu obter um maior entendimento e compreensão do meio ambiente. Desta forma se prepara e preparamos a criança para uma inserção na sociedade, como elemento participativo.

5. E em balanço…

A organização e a direcção do Departamento de Biologia consideraram que a iniciativa constituía uma excelente forma de "semear" o espírito e curiosidade científicas em crianças, pelo que achou que se deveria proporcionar esta oportunidade a outras crianças não só da região minhota como do país. O sucesso do projecto foi tal que a iniciativa – redesignada como BioCientistas de Palmo e Meio - passou a ser oferecida anualmente, durante 3 dias no mês de Maio, nas instalações do departamento e em laboratórios especificamente organizados para o efeito.

Dada a importância de comentar, partilhar e divulgar a experiência não só a nível escolar como no foro familiar, as crianças são ainda desafiadas a criar desenhos e/ou outros trabalhos de expressão plástica sobre a iniciativa. Estes trabalhos são actualmente expostos ao público na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, em Braga, durante uma quinzena do mês de Junho. Entre os trabalhos expostos, são selecionados os melhores em cada uma das categorias individual ou colectivo, sendo depois atribuídos três prémios em cada uma destas categorias, de acordo com a faixa etária das crianças (3 a 4, 4 a 5 e 5 a 6 anos). Paralelamente, é oferecida no mesmo período e local a Hora do Conto, aberta à participação de qualquer criança e da comunidade, sendo preenchida com livros que possam ser lidos e explorados à luz da ciência e, mais concretamente, da Biologia.

6. Referências Bibliográficas

Carlos Fiolhais (2011). A Ciência em Portugal. Lisboa. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

[345]

AS VISITAS PEDAGÓGICAS DO GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA: NO FIO DA NAVALHA

Regina Zélia Marques Pinto e Vera Dulce Pinto Teixeira
Escola Secundária Prof. Dr. Flávio Resende

[Resumo] A assunção de uma escola para todos acarreta-lhe uma responsabilidade acrescida,determinando que se persiga o sucesso educativo recorrendo a todos os meios de que se dispõe. É neste contexto, que se apresenta a reflexão: Deve a escola ir a casa dos alunos? Para quê? O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, recentemente criado, dá corpo a uma forma diferente de contacto com as famílias, quando estas, pelas mais variadas razões, não alcançam a escola. Surgem assim, as Visitas Pedagógicas ao Domicilio dos Alunos, como forma de trabalhar com as "suas" famílias. Todavia, a opção de se organizarem de forma sistemática não é uma questão pacífica.

No texto que se apresenta dá-se conta de uma experiência, realizada de 2009 a 2011, no âmbito do Projecto TEIP 2. Trata-se de uma abordagem qualitativa em relação a vinte visitas realizadas. Focaram-se os objectivos e a sua realização, destacando o papel dos professores. Analisou-se a receptividade das famílias, no seu espaço íntimo e os resultados que advêm na resolução dos problemas e na evolução das aprendizagens dos alunos.

De um modo genérico, foi possível concluir que os efeitos das visitas provocam um impacto positivo - diminuem o risco de eminente de abandono e absentismo dos alunos visitados e permitem um melhor enquadramento institucional de apoio às famílias envolvidas.

[Palavras chave] Visitas Pedagógicas, inclusão, diferenciação

1 . Introdução

A escola actual, dita escola para todos, acolhe os mais variados públicos. É pois importante que a mesma se organize e assuma a responsabilidade de facultar uma clara igualdade de oportunidades mormente àqueles cujas famílias, pelas mais diversas razões, não alcançam a escola. Assim, se a família não vem à escola, se não se envolve, se não facilita a aprendizagem, se não contribui para ambientes promotores de sucesso, caberá à escola educar também as famílias. Não se pretende aqui legitimar o afastamento parental, mas tão só permitir que se intervenha de acordo com a situação de cada aluno, como de um caso único se tratasse.

As escolas, constituídas como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), lidam frequentemente com situações de distanciamento familiar relativamente aos valores e ao trabalho que a Escola desenvolve com as crianças e os jovens oriundos dessas famílias. Por isso, é um imperativo ético que a procura da justiça social e da equidade que é cometida à escola pública, passe também pelo estabelecimento de um diálogo mais frutuoso com as famílias dos alunos em risco. Tal é também o caso da escola em causa.

Confrontamo-nos diariamente com fenómenos como o absentismo escolar, o abandono escolar (ou a sua ameaça), comportamentos indisciplinados mais ou menos graves, todos eles indícios de falta de acompanhamento parental, doenças graves e carências económicas que, por isso, exigem respostas sustentadas. Tais respostas passam, no nosso entender, pelas Visitas Pedagógicas ao Domicilio dos Alunos, norteadas pela necessidade de humanizar, contextualizar, adequar e diferenciar as formas de actuar na escola.

O afastamento familiar é motivado por factores variados. Poderão ser de ordem demográfica, económica, académica, e quase sempre inerentes ao sistema familiar e características que lhe estão associadas, como a monoparentalidade, o historial académico dos progenitores, o emprego ou a falta dele, o afastamento da vida da escola.

A literatura confirma que o envolvimento das famílias é promotor do sucesso educativo (Epstein,1986; Marques 1994; Montandon,2001; Perrenoud,2001; Silva,2003). Assim, é óbvia a importância do envolvimento familiar e a necessidade de o promover, quer para melhorar os resultados escolares, para prevenir o abandono (Jozefowics-Simbeni, 2008) e em consequência melhorar a sociedade democrática.

O esquema de colaboração entre a escola e as famílias pode ser pensado em seis modalidades (Epstein,1994):

- Tipo 1 - Obrigações Básicas das Famílias - As escolas consciencializam as famílias sobre a necessidade de desenvolverem práticas relacionadas com a promoção do bem-estar físico e afectivo dos seus filhos. Nos casos em que as famílias

não podem ou não sabem fazê-lo, a escola deverá pôr em acção os mecanismos de ajuda social para tal previstos.

- Tipo 2 - Obrigações Básicas das Escolas - As escolas devem informar as famílias, mesmo as mais desfavorecidas, sobre as rotinas da vida escolar, os programas, os regulamentos existentes, as reuniões a que devem assistir, os progressos e dificuldades dos seus filhos e a forma de orientá-los no seu percurso escolar.

- Tipo 3 - Envolvimento na Escola - Pretende-se promover o apoio voluntário das famílias na vida da escola, ajudando a resolver dificuldades e participando, de forma activa, em reuniões e em eventos significativos da vida escolar. Esta modalidade prevê ainda a realização de actividades de educação parental.

- Tipo 4 - Envolvimento em Actividades de Aprendizagem em casa - Fomento do diálogo entre a escola e as famílias no sentido de proporcionar oportunidades de os pais ajudarem os filhos a estudar, a fazerem os trabalhos de casa e a prepararem -se para os momentos de avaliação. Outra das finalidades desta modalidade é a promoção do diálogo pais - filhos, através da realização conjunta do trabalho escolar.

- Tipo 5 - Participação na Tomada de Decisões - Promoção da capacidade das famílias, mesmo das mais desfavorecidas, de influenciarem as decisões tomadas em contexto escolar e exercerem um papel activo nos órgãos decisórios das escolas.

- Tipo 6 - Colaboração e Intercâmbio com a Comunidade - Criação de condições para o estabelecimento de uma relação instituída entre a escola, as famílias e a comunidade, envolvendo as estruturas de poder local, comunitárias e empresariais.

A finalidade é promover e facilitar o diálogo entre todas as estruturas e levar, mesmo as famílias de fracos recursos, ao acesso a esse diálogo alargado, garantia da tão pretendida equidade que atrás se referiu.

Segundo Epstein (2010) existem vários tipos de envolvimento que os técnicos da escola podem implementar, resultado de parcerias entre a escola e a comunidade. Em primeiro lugar, conhecendo as necessidades das famílias, mais especificamente do jovem e promovendo a partilha de informações e ideias até com outras famílias em situações semelhantes. Em segundo, através da articulação e informação relativa à situação disciplinar do aluno na escola. Em terceiro lugar, coordenando actividades onde sejam ouvidos os pais, como por exemplo as assembleias. Um quarto aspecto diz respeito ao apoio dado às famílias de modo que compreendam a forma mais adequada de ajudar os jovens a melhorar as suas competências de estudo. Um quinto aspecto trata de informar as famílias de todas as decisões da escola, promovendo contactos e fazendo a ponte na comunicação com os professores e órgão de gestão. Por último, cabe a esses técnicos identificar e coordenar os recursos existentes na comunidade de forma a apoiar alunos, professores, famílias e facilitar o encaminhamento sempre que necessário.

Todas e cada uma destas actividades não podem, como é evidente, ser pensadas à revelia do clima de escola, das directrizes que informam a acção desta e do modo como são interpretadas pelos órgãos directivos. Tal como a literatura lembra, é nesse enquadramento que as acções como as que são objecto deste texto podem fazer a diferença (Silva ,2003; Perrenoud ,2001).

Com a implementação do Projecto TEIP 2, contemplando nos anos lectivos 2010/2011 as escolas do Concelho de Cinfães, constituiu-se o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que assumiu uma forma proactiva de relacionar a escola com as suas famílias. Deste gabinete faz parte um conjunto de técnicos com formações variadas, nas áreas de Psicologia, Serviço Social, Ciências da Educação e Animação Sociocultural, que contribuem para o envolvimento dos docentes num trabalho que ultrapassa a relação pedagógica. Este trabalho alicerça-se na necessidade de intervenção imediata e é articulado com o Director de Turma, peça fulcral na resposta pretendida.

O Projecto Douro, assim chamado, contemplou no seu diagnóstico as dificuldades de envolvimento parental que caracterizam estas regiões situadas em áreas periféricas em relação aos centros de poder, com parcas oportunidades de trabalho, com elevada migração, com características socioeconómicas muito débeis. Surgem assim as Visitas Pedagógicas ao Domicilio dos Alunos, como forma da Escola dar resposta às famílias dos seus alunos.

Esta prática, que Silva (2003) designa como *visitantes domiciliários,* pode constituir uma subtil forma de facilitar a entrada da escola em casa dos alunos, mas também pode ser encarada como a possibilidade de conhecimento da sua cultura, tornando-se mais um dispositivo ao serviço da pedagogia. A literatura alude a esta forma de ultrapassar o alheamento dos pais, Lima (2002) citando Hughes (1997), defende como proposta de solucionar a dificuldade de incorporar as perspectivas dos pais na transformação de práticas da escola, a organização de visitas dos professores a casa dos alunos. De uma forma menos positiva poderá ser questionável esta invasão do território íntimo e próprio de cada ambiente familiar. Entendemos a iniciativa como uma forma de dar resposta a um problema concreto associado a um claro prejuízo para os alunos, e assumimos os riscos, uma vez que se não sabe quem está para lá da porta….

Foi a pensar no justo equilíbrio dos riscos e das oportunidades que o GAFF realizou um conjunto de Visitas Pedagógicas ao Domicilio dos Alunos, inseridas numa Acção designada "Bater à porta…" de que damos conta com o presente estudo.

2. Metodologias

As visitas pedagógicas foram organizadas para aproximar a Escola das famílias dos alunos que evidenciavam alguns problemas que pudessem constituir uma ameaça de abandono e de insucesso. O período de tempo da sua realização situa-se entre Janeiro de 2009 a Fevereiro de 2011. Tais visitas foram sempre decididas em função do diagnóstico prévio dos alunos relativamente à sua situação hipotética de risco de abandono e/ou insucesso e preparadas de acordo com o tipo de intervenção que se pretendia fazer. Nas visitas participaram os técnicos do GAAF e alguns docentes. No processo preparatório foram tidas em

conta informações prestadas por outras Instituições Públicas como a Segurança Social, Equipas do Rendimento Social de Inserção e Técnicos da Comissão de Protecção da Crianças e Jovens de Cinfães. Houve sempre o cuidado de evitar a sobreposição de intervenções de vários técnicos no mesmo agregado familiar, de forma a diminuir a invasão do espaço privado das famílias.

As Visitas Pedagógicas ao Domicilio dos Alunos (VPDA) surgem da necessidade da equipa GAAF e alguns professores do Conselho de Turma a que o aluno pertence, trabalharem aspectos específicos com encarregados de educação ou outros familiares que, pelas razões já apontadas, têm dificuldade em se deslocarem à escola. Todavia, desse contacto depende a progressão do aluno. Por outro lado, a observação do contexto de vida permite elaborar uma avaliação diagnóstica das necessidades e dos aspectos resilientes de cada aluno com vista à elaboração de um plano de intervenção individualizado.

O presente estudo encontra a sua pertinência na necessidade de reflectir sobre as implicações das VPDA na promoção do sucesso escolar e promover a mútua aproximação escola-família. Não obstante, importa reflectir sobre as implicações da invasão de um espaço privado, até agora, fora do palco de trabalho dos agentes educativos. Chegou o momento de avaliar as vantagens e desvantagens desta abordagem.

Uma visita tipo começa frequentemente pela identificação de um problema específico de um aluno, por parte do Técnico ou do Director de Turma, que é encaminhado para o GAAF e cuja situação é analisada em equipa. Se os intervenientes antevirem dificuldades de deslocação familiar à escola, se considerarem que a visita poderá contribuir para potenciar as estratégias que irão ser propostas, se se reconhecer vantagem em que a equipa conheça o contexto de vida do aluno para adequar as estratégias educacionais na escola, os técnicos marcam a visita e deslocam-se. Normalmente, deslocam-se dois técnicos do GAAF e quando possível, o professor. Previamente, discutem-se os objectivos e as estratégias que serão utilizados na abordagem à família. Quando as famílias são acompanhadas pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens ou pelas Equipas que acompanham os beneficiários do RSI, o GAAF trabalha em articulação com estes elementos de forma a contar com a sua presença.

Após cada visita pela equipa GAAF é organizada a informação em três categorias gerais, tendo como referência três momentos essenciais: a preparação, a análise da intervenção propriamente dita e os efeitos da intervenção sentidos na vida escolar do aluno. A criação das três categorias e respectivas subcategorias permite organizar a informação para tornar possível a partilha de informação no interior da equipa. Do ponto de vista da investigação, as grelhas permitiram realizar a análise qualitativa.

Na primeira grande categoria, a preparação, tentámos perceber que objectivos nos propusemos atingir. Analisámos a forma como a equipa se organizou para preparar a visita. Elencámos o momento que para cada aluno desencadeou a necessidade de nos aproximarmos da família e, por último, registámos a presença ou ausência do professor.

Na segunda grande categoria, a descrição das visitas, socorremo-nos da experiência dos técnicos ou professores que a realizaram. Analisámos os assuntos tratados com os familiares do aluno, que problemáticas foram abordadas pela equipa e que propostas colocou à consideração da família com vista a uma maior participação na solução. Analisámos a receptividade das famílias quanto à reacção perante a nossa chegada às suas habitações, observámos as condições de habitabilidade, os estilos educacionais adoptados e quem recebeu a equipa. Apreciámos o grau de satisfação dos técnicos quanto à visita, referindo-se à avaliação da qualidade e validade do momento na promoção de maior sucesso escolar. Registámos a presença ou ausência do professor na equipa itinerante, sendo requisito prévio que o professor que integra a visita constitua um dos elementos do conselho da turma à qual o aluno pertence. Integrado ainda neste momento, procedemos à avaliação da adesão das propostas dos técnicos por parte das famílias, observando as mudanças operadas no comportamento e atitude do aluno após a intervenção.

No terceiro momento, posterior ao encontro com as famílias, a equipa reflecte sobre os efeitos da visita. Nesta categoria geral, incluímos as subcategorias que constituíram ganhos decorrentes da nossa deslocação para o trabalho com o aluno e para a sua evolução. Começámos por analisar os resultados obtidos numa perspectiva de material de trabalho, ou seja, que informações novas trouxeram os elementos da equipa que apoiaram na redefinição do plano pedagógico do aluno. Observámos que encaminhamentos foram despoletados e que recursos da comunidade foram activados, tendo em conta as necessidades da família. Elaborámos a nossa

leitura sobre o impacto no problema, sustentando a nossa análise no objectivo da visita e no problema identificado. Por último, quisemos conhecer o impacto no aproveitamento do aluno a curto prazo, verificando se os alunos inseridos nas famílias alvo de VPDA apresentaram evolução no seu rendimento escolar.

Para poder fazer o acompanhamento eficaz da medida e do seu desenvolvimento, foram criadas fichas de registo e de acompanhamento que eram posteriormente preenchidas e discutidas à luz do que aconteceu efectivamente durante as visitas. Com vista à clarificação do impacto da medida, analisámos as visitas realizadas de acordo com as seguintes categorias de análise, que servem igualmente como organizadores dos resultados: caracterização dos sujeitos visitados; desenho da intervenção pretendida: objectivos pretendidos, sujeitos a envolver, recepção das famílias, medidas decididas e eficácia (previsível) dessas medidas.

3. Resultados

3.1.Caracterizações dos sujeitos visitados - Foram realizadas vinte visitas pedagógicas, sendo que 7 respeitam a alunos do sexo masculino e 13 a alunos do sexo feminino. Dos 20 alunos, 13 alunos frequentavam o Terceiro Ciclo do Ensino Básico, 4 frequentavam os Cursos Científico-humanísticos do Ensino Secundário e 3 alunos frequentavam o Ensino Profissional.Os alunos pertencem à faixa etária compreendida entre os 12 e os 18 anos.

3.2.Desenho da intervenção pretendida – Visava-se em 10 visitas tratar a temática da dinâmica familiar, em 9 os

papéis dos progenitores, em 7 as dificuldades habitacionais e em 3 abordar o comportamento do aluno-alvo.

3.3.Objectivos pretendidos – Pretendia-se apoiar com o envolvimento de outras instituições para além da escola em 6 visitas; em 5 resolver problemas de absentismo; em 3 resolver problemas de associados à necessidade de melhorar o aproveitamento; em 3 para desenvolver competências parentais; em 2 para investigar queixa de violência doméstica e apenas 1 com objectivo de resolver a indisciplina do aluno.

3.4.Sujeitos envolvidos - A forma de preparação das visitas assumiu a exclusividade da escola em 5 e em 15 envolveu outras ajudas exteriores à escola. O momento da decisão foi da responsabilidade da escola em 5 visitas e resultante do acordo entre várias instituições envolvidas em 15 visitas. Houve a intervenção de professores em 18 das visitas e somente em 2 não interveio qualquer professor na fase de preparação. Verificou-se a presença de professores em 6 visitas, tendo havido 14 que não contou com a presença dos mesmos, mas na fase de implementação. Em todas as situações contou-se com a presença dos técnicos do GAAF.

3.5.Recepção das famílias – Quem recebeu a equipa foi a mãe do aluno em 14 visitas, em 5 foi um familiar de sexo feminino (companheira do pai/ madrasta/cunhada) e numa visita foi o pai do aluno quem recebeu os elementos. Tendo em conta a percepção dos técnicos envolvidos, 15 famílias foram muito receptivas, 4 foram suficientemente receptivas e só 1 não foi receptiva. Advindo da percepção do grupo, o clima que se conseguiu foi muito satisfatório em 13 visitas, satisfatório em 6 e pouco satisfatório numa família. A adesão das famílias assumiu diferentes formas. Para 12 famílias verificou-se forte adesão e com mudança significativa. Em 7 famílias verificou-se adesão, mas não produziu efeitos significativos e 1 família aderiu muito pouco às propostas apresentadas.

3.6.Medidas decididas - Conseguiu-se a caracterização do contexto familiar em 15 das visitas realizadas. Em 9 visitas foi conseguido o acompanhamento, recorrendo a formas de trabalho que existem na escola como, por exemplo tutorias, clubes e outros recursos pedagógicos. Em 8 casos foi implementado apoio com recurso a serviços da escola, de índole socioeconómica como Acção Social Escolar (ASE). Em 5 famílias foi implementado apoio através da Segurança Social e dos Serviços do Rendimento Social de Inserção. A 8 famílias conseguiu-se a intervenção da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens.

3.7.Eficácia (previsível) das medidas - O impacto da visita na resolução do problema para 7 alunos foi imediato, embora sem garantia de manutenção da proposta. Para 12 alunos a solução proposta parece sustentada. Para 1 caso não houve proposta, dado que se tratou de uma situação de luto.

A melhoria do aproveitamento dos alunos envolvidos verificou-se em 9 casos, mas em 5 não se verificou melhoria. Em 6 casos a razão da intervenção não se prendia com esse problema de fundo.

4. Discussão dos resultados

Perfil-tipo da Visita Pedagógica ao Domicilio dos Alunos

De acordo com a frequência das categorias, apresentamos o perfil-tipo da Visita Pedagógica ao Domicilio dos Alunos. Assim, refere-se a aluno do sexo feminino, que frequenta o Terceiro Ciclo do Ensino Básico e tem como objectivo apoiar de forma articulada com outras instituições. Na preparação estão envolvidos vários parceiros ultrapassando a exclusividade da escola, o momento da intervenção foi partilhado entre as instituições e, além disso, os professores intervêm na preparação.

No que concerne à forma como decorre, quem recebe a equipa é a mãe, os assuntos tratados prendem-se com a dinâmica familiar, há elevada receptividade das famílias, o clima é muito satisfatório, com mudanças significativas e os docentes não participam nas visitas.

Os resultados obtidos incidem na caracterização do contexto, com resolução sustentada e com melhoria no aproveitamento dos alunos.

Considerando que a maior ambição da escola é a melhoria dos resultados escolares, analisou-se a relação entre a presença de professores e a melhoria dos resultados, tendo-se constatado que na maioria dos casos, quando a visita envolve os professores, há melhoria nos resultados escolares, ressalvando no entanto, que se trata de números muito reduzidos e, por tal motivo, não poderá ser levada a cabo grande generalização.

5. Algumas reflexões

O facto de serem predominantemente famílias a que pertencem discentes do sexo feminine poderá indiciar mais vulnerabilidade a que parecem votadas as meninas e sobre as quais recaem menos expectativas de sucesso, ascensão social, oportunidades de formação e muita resignação ao socialmente instituído.

Tendo com objectivo mais frequente a necessária articulação com outras instituições, leva- nos a considerar que o sucesso ou insucesso que existe é de cariz eminentemente social e menos exclusivo do âmbito escolar. Poderá indiciar que as famílias não são detentoras das competências capazes de facilitar as aprendizagens. Para tais famílias, é necessária a intervenção e concertação organizacionais, com o contributo da escola associado aos recursos das instituições que intervêm no terreno como a Segurança Social, equipas de Rendimento Social de Inserção e outras.

Os professores preparam as visitas assumindo particular relevância o Director de Turma, ao qual se associa o papel de charneira entre a escola, a família e o aluno. Vincamos o papel desta liderança intermédia como mediador por um lado, e por outro, como primeiro protagonista, na responsabilidade da diferenciação. De facto, com o envolvimento do professor, poderá estar dado o primeiro passo para a garantia da justiça curricular, da equidade que se procura concretizar para todo e qualquer aluno. Havendo um elemento do conselho de turma que conhece a situação do aluno, as suas reais dificuldades, o ambiente familiar que o cerca, há mais probabilidade de ser implementada a diferenciação que poderá passar por adequar conteúdos, estratégias, instrumentos de avaliação. Desta forma, a escola garante os elementares princípios éticos, já que conhece o aluno, o ambiente que o rodeia, as características da família a que pertence e age em conformidade.

De forma intimamente associada ao que caracteriza estes ambientes rurais, nestas visitas tratam-se maioritariamente assuntos ligados à dinâmica familiar, constatando assim as baixas competências das famílias no acompanhamento dos alunos e a necessidade de as tornar capazes de desempenhar cabalmente o seu papel. Se a escola se preocupa com todos e com cada um, deverá assumir-se como uma comunidade onde todos aprendem, inclusive as famílias, a serem facilitadoras da aprendizagem, a cooperar com os docentes, a acompanhar os seus filhos, tentando garantir uma vida melhor, pelo menos melhor do que a sua. Como qualquer pai quer o melhor para o seu filho, poderá a família apropriar-se da preocupação que a escola sente em resolver o problema que aflige cada um, são então muito receptivas e o clima conseguido é promissor e facilitador do diálogo, da comunicação e da empatia. O facto de quem recebe ser predominantemente a mãe, indicia que se trata de famílias nas quais as mães não trabalham fora, assumindo as responsabilidades pela educação dos filhos que, habitualmente, estão repartidas pelos dois progenitores.

Na sequência das visitas são operadas mudanças significativas pois estes progenitores demonstram que se mais não fazem, é porque mais não sabem. Daí a grande responsabilidade que a escola possui em tentar oferecer a mesma linha de chegada para quem não teve o mesmo local de partida.

De uma forma geral os docentes não participam na visita. Neste âmbito, atrevemo-nos a afirmar que quando os docentes participam transportam consigo o conhecimento do meio familiar, as condições habitacionais, os apoios que não possuem. Estarão assim mais à vontade para intervir no conselho de turma, para trabalhar com os demais docentes, para intervir, para encaminhar, para humanizar, para diferenciar. Importa registar que nos casos de presença dos docentes na visita se verificou uma melhoria dos resultados escolares, associada eventualmente à personalização do processo de aprendizagem impulsionado quiçá, por actividades de remediação de acordo com as reais necessidades dos alunos.

Estará na hora de dotar os docentes de competências necessárias à intervenção do ponto de vista social? Que conheçam a real situação do aluno? Para quê? Talvez para promover a justiça, já que é tratando de forma diferente cada um, de acordo com o que o caracteriza, que se garante a equidade, porque aí sim, se está a tratar a todos por igual, promovendo a concreta igualdade de oportunidades. Ora, o docente, pertencendo ao Conselho de Turma, está integrado numa equipa que deverá trabalhar, pensar, adequar, reflectir para mudar e mudar para melhorar, indo ao encontro de diferentes formas de aprender. Assim, poderemos assumir que se diferencia, perseguindo-se a verdadeira inclusão.

Conclusão

Da experiência realizada, concluímos que a escola foi levada à família distanciada, o que por si só constitui um elemento positivo pela comunicação conseguida, pela informação recolhida, pela articulação concretizada e pelo trabalho desenvolvido. Também se verificou que, na sequência das visitas, a família veio à escola, tendo-se conseguido maior envolvimento familiar, indo ao encontro do problema inicialmente detectado.

Sustenta-se assim a opinião que a escola deve ir a casa dos alunos já que as famílias não consideram intrusiva a sua presença, o que permite afirmar que esta intervenção de ordem social se considera pertinente e promotora de mais sucesso pessoal, escolar e social.

Uma vez que a comunicação entre a escola e a família traz benefícios, os nossos alunos saíram beneficiados com tal experiência.

Em jeito de follow-up, gostaríamos de monitorizar, num futuro próximo, a comunicação entre estas famílias e a escola, estudando mais tarde, a forma de comunicar, contemplando não só a quantidade de contactos, mas também a qualidade dos mesmos.

Referências

Epstein, J. & Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. Professional School Counseling, 14, 1-14.

Griffin, D. & Galassi, J. P. (2010). Exploring parental perceptions of barriers to academic success in a rural middle school: A case study. Professional School Counseling, 14, 87-100.

Jozefowics-Simbeni, D. (2008). An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence: Role of school social workers in dropout prevention efforts. Children & Schools , 30 (1), 49-62.

Lima J. A.(2002).Pais e Professores: um desafio à cooperação, Porto:Edições ASA.

Marques, R. (1994). Colaboração Família-Escola em Escolas portuguesas: Estudo de caso. Inovação, 7, (3) , 357-375.

Montandon, C., (2001). "O desenvolvimento das relações Família-Escola – Problemas e perspectivas", in Montandon C., e Perrenoud, P., Entre pais e professores um diálogo impossível. pp.13-28 .Oeiras: Celta Editora.

Perrenoud, P., (2001). O que a escola faz às famílias. in Montandon C., e Perrenoud, P., Entre pais e professores um diálogo impossível. pp. 57-112 .Oeiras: Celta Editora.

Silva, P. (2003). Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.

[346]

CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE COMUNIDADE E ESCOLA COMUNIDADE EDUCATIVA

Ana Seixas, Filipe Almeida, Paulo Gama e Paulo Peixoto
Universidade de Coimbra

[Palavras-chave] ética dos alunos, ensino superior, tolerância à fraude académica

O papel das instituições de ensino superior na promoção de uma cultura de integridade e no desenvolvimento ético dos alunos tem vindo a ser acentuado com as transformações ocorridas nos sistemas de ensino superior e nas sociedades actuais, tendo a formação universitária um papel decisivo na formação de valores e na preparação ética para a profissão. O estudo da ética dos alunos do ensino superior e do contexto que a envolve revela-se essencial para compreender o papel da educação formal na estruturação de uma ética pessoal, enquanto factor que antecede e influencia a conduta moral no contexto profissional futuro. A comunicação apresenta alguns resultados preliminares do projecto "A ética dos alunos e a tolerância de professores e instituições perante a fraude académica de estudantes do ensino superior" (PTDC/CPE-CED/115915/2009) . Analisa a forma como os alunos do ensino superior percepcionam a fraude académica, a sua gravidade, a sua frequência, os seus motivos e possíveis inibidores. Os dados, recolhidos em pré-teste de validação de instrumentos de recolha de informação, são relativos a uma amostra de 372 estudantes de 8 cursos de 1ºciclo do ensino universitário público. Os principais resultados indicam que a maioria dos estudantes considera a fraude uma prática frequente, manifestando uma cultura de tolerância perante a desonestidade académica que não legitima nem motiva a denúncia. As percepções e as atitudes dos estudantes variam, contudo, segundo o tipo de fraude, sendo também dependentes da área disciplinar em que se estuda.

[347]

CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE COMUNIDADE E ESCOLA COMUNIDADE EDUCATIVA

Filomena Correia[1] **e Ariana Cosme**[2]

[1] Centro de Estudos em Educação e Formação, Universidade Lusofona do Porto

[2] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educaçao, Universidade do Porto

[Resumo] A elaboração deste artigo remete para a pesquisa bibliográfica e subsequente fundamentação teórica realizado no âmbito de construção de uma tese de doutoramento subordinada ao tema "A autonomia de escola, enquanto afirmação e fundamento de uma escola comunidade educativa assente na participação dos seus actores". Dado que um dos temas remetia para a ideia de comunidade, a elaboração do mesmo revelou-se fulcral para o estabelecimento das categorias teóricas a desenvolver na subsequente parte empírica. Ao longo do artigo, exploramos o conceito de comunidade fazendo uma breve resenha do conceito a partir dos sociólogos da segunda metade do século XIX e primeira do século XX. Assim, procuramos desde logo proceder à apresentação da distinção estabelecida por Ferdinand Tönnies: «Gemeinchaft» ou «comunidade» «Gesellschaft» ou sociedade. Neste artigo consideramos sobretudo, os pressupostos apresentados por Sousa Santos, enquanto ideias nucleares para a compreensão deste conceito na pós-modernidade: o princípio da participação, bem como o princípio da solidariedade, ainda que colonizadas pela modernidade. Ainda seguindo o postulado pelo autor procuramos analisar e abordar as distinções existentes entre comunidade e sociedade, bem como proceder à diferenciação do tipo de relações estabelecidas entre estado/comunidade/sociedade, nomeadamente quanto à sua horizontalidade. Neste sentido, consideramos que a participação e solidariedade concretas, expressa na

À procura de um conceito

A progressiva dissolução de laços comunitários e consequente atomização dos grupos humanos parece originar sociedades cada vez mais individualizadas, ao mesmo tempo que parece suscitar, o interesse renovado pela ideia de comunidade (s). Hoje fala-se em recuperar o espírito de «comunidade», enquanto, entendimento partilhado por todos os seus membros, investindo-a de significados mais adaptados ao nosso tempo e às novas exigências. Importa pois proceder à distinção conceptual de comunidade e sociedade. Etimologicamente, e de acordo com a *Grande Enciclopédia Universal* (Vol. VI, 2004) conceito de comunidade é de origem latina *«communitāte»* e exprime a ideia de qualidade do que é comum, comunhão, conjunto de indivíduos que partilham recursos comuns, lugar onde vive um grupo de pessoas, conjunto de indivíduos ligados a um certo Estado por vínculo jurídico de nacionalidade, definição que apela sobretudo Para uma melhor compreensão iremos fixar-nos no espaço da comunidade, enquadrada na pós-modernidade, não esquecendo que "cada espaço estrutural autónomo e animado por uma lógica endógena articula-se com as outras relações sociais dos outros espaços estruturais. A lógica de desenvolvimento de cada espaço estrutural não é mais do que uma forma sustentada de hibridação" (Mendes, 2004).

Tal como sustenta Amit (2002) foram vários os teorizadores que no final do século XIX, que usaram o conceito de comunidade para interrogarem a dialéctica entre a transformação social e a coesão social. Não obstante as diferentes posições teóricas, parecem partilhar preocupações, designadamente a evolução do capitalismo, formação dos estados, industrialização, e na actualidade a globalização. Do mesmo modo, refira-se as preocupações com a solidariedade e a modernidade a par com alterações na concepção do Estado-nação, padrões de mobilidade, comunicações, tecnologia, conexões transnacionais, conduziram a novos questionamentos.

Contudo, e considerando o distanciamento entre os diferentes postulados teóricos, verifica-se que o denominador comum radica na oposição aos postulados fundamentais do liberalismo clássico, na medida em que a ideia de comunitarismo, constitui uma afirmação da natureza social e «pró-social» do Homem. O Homem é percepcionado como ser relacional e, em algumas definições, a sua própria identidade resulta do estabelecimento de vínculos positivos com os outros, no desenvolvimento de condutas desinteressadas e condutas cooperativas. Nesta perspectiva, o contexto comunitário é entendido como ideal, para o desenvolvimento das pessoas enquanto, indivíduos, ou membros do grupo.

formulação da vontade geral, segundo a proposta de Rousseau são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política, ou seja uma nova qualidade de vida pessoal e colectiva assentes na autonomia, no auto-governo, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil, ideias fulcrais na construção da nossa tese. Porém no novo paradigma da contemporaneidade, designadamente o poder ''exercido pelo espaço dos fluxos sobre o espaço dos lugares'' – globalização, levou-nos a considerar a possibilidade dos novos movimentos sociais, organizados em novas comunas, constituírem-se espaços de mobilização social no sentido de uma nova alteridade solidária. Numa perspectiva critica, e remetendo para Torraine (2005) consideramos o comunitarismo, por oposição à ideia de cidadania. Por fim, e partindo da proposta de comunidade, na abordagem efectuada por Sousa Santos consideramos os postulados teóricos, que poderão sustentar um novo contributo, para a abordagem ao conceito de escola comunidade educativa, reconfigurando-a num espaço de participação efectiva e solidária tendente à mudança social.

Palavras chave: comunidade - escola comunidade educativa - participação - solidariedade

Na teoria política, a comunidade é normalmente, definida como ideal político, através do qual se articula, a forma quanto ao modo como devem organizar-se as relações sociais. Em Sociologia, o conceito de comunidade é conceptualizado como oposto de sociedade, o que é especialmente visível nos sociólogos da segunda metade do século XIX e primeira do século XX, estando a sociologia encurralada, segundo Fratzer (1999; citado por López, Sanchez, Murillo et al., 2003: 355) "entre a comunidade como um rastro da ordem social anterior que perdura nas sociedades modernas ou vê-la mais estruturalmente como elemento da ordem social contemporânea".

Na revisão da literatura do tema, o conceito de comunidade, tem frequentemente como ponto de partida comum, a distinção estabelecida por Ferdinand Tönnies, (XIX) que descreve dois tipos ideais de relações nas sociedades modernas: a «*Gemeinchaft*» ou «comunidade» *«Gesellschaft*» ou sociedade. Na sociedade (*Gesellschaft)* as relações são estabelecidas a partir de acordos contratuais, são mais superficiais, de carácter efémero, e instrumental. Por sua vez, a *«Gemeinchaft»*, pode ser entendida como um conjunto social orgânico, em que a associação dos indivíduos é baseada na vontade natural (ao modo da sociabilidade natural de Aristóteles). Por sua vez, a sociedade *«Gesellschaft»* representaria uma associação de carácter mecânico, artificial, contratual, onde as relações são estabelecidas tendo por base os interesses e o proveito individual. Por oposição, o parentesco, o convívio, o entendimento, a fidelidade, o carinho o amor, constituem-se como forças unificadoras da comunidade, que se desenvolve e cresce naturalmente como a família, a aldeia, a nação (Bolívar, 1994).

Outra distinção conceptual entre comunidade e sociedade radica, na perspectiva de Weber (1991; *apud.* Sarmento e Ferrereira, 1994a: 98) nas "relações comunitárias", entendidas não como forma de oposição às relações sociais, mas como uma das formas estabelecidas de «relação social», isto é: "repousa no sentimento subjectivo dos participantes de pertencer (afectiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo". Nesta perspectiva a característica fundamental da comunidade é a existência do "nós", isto é o comportamento, inspira-se em sentimentos subjectivo-afectivo ou tradicionais.

Numa concepção de "comunidade" como metáfora ao serviço da mudança, e entendendo que a pertença a uma comunidade, implica a partilha de significados comuns, bem com relacionais, no sentido de um «eu» em «nós», ou seja do eu individual para totalidade de indivíduos, o colectivo, pelo que Sergiovanni, define comunidade como:

Colecções de indivíduos que estão ligadas por uma vontade natural e que estão unidos a um conjunto de ideias e ideais partilhados. Esta ligação é suficientemente forte para os transformar de uma colecção de eus em um nós colectivo.

Como um nós, os membros são parte de uma malha de relações significantes fortemente estabelecida. Este "nós" partilha geralmente um lugar-comum e, com o passar do tempo, transforma-se em sentimentos e tradições comuns e partilhados que são o seu sustentáculo. (1994, *apud.* Costa, 1996:67).

Numa análise crítica, do conceito de comunidade, poderíamos considerar que este não radica, na possibilidade da existência de relações sociais do tipo definido por Tonnies (relação natural) ou Weber (sentimento subjectivo de pertença), mas de comunidades construídas simbolicamente pelas pessoas "tornando isso um recurso e um repositório de sentido e referente da sua identidade" (Cohen, 1985: 118), não tanto um espaço localizado mas enquanto espaço extensível a formas de consciência cultural colectiva. Nesta perspectiva, a elaboração simbólica e conceptual da comunidade/localidade tornou-se mais importante para estabelecer os seus limites estruturais, como forma de protecção contra a sua integridade face às políticas estatais e forças da globalização (Cohen; 1985; Appadurai, 1996). Diríamos, que a comunidade afirma-se progressivamente e preferencialmente como imaginada simbolicamente, mais do que estruturalmente. Um processo dialéctico em que a comunidade "emerge da interacção entre a solidariedade imaginada e a sua realização através das relações sociais, ambas investidas poderosamente pela afinidade e contingência, logo baseadas na consciência e escolha" (Amit, 2002:18). Uma concepção de comunidade que se reconceptualiza no

contexto da pós-modernidade, isto é, uma concepção de comunidade fundamentada nas relações sociais, caracterizadas por novas formas de relação, estabelecidas face a face e construídas simbolicamente. Relações caracterizadas, pela não linearidade, complexidade e interdependência diferenciadora, através de uma dialéctica de descontextualização e recontextualização das identidades e práticas Cohen (1985), Sarmento e Ferreira (1994a: 98), capaz de se reconverter, diríamos nós para lá dos contextos locais.

Na procura de sentidos comuns, entre os postulados do liberalismo e os ideais do comunitarismo, Bauman (1998), parte da noção de diferença, argumentando que esta não é entendida de igual modo pelos defensores de cada teoria. No paradigma liberal, a diferença é externa ao indivíduo humano, sintetizando em si própria toda a multiplicidade de escolhas; para os defensores do comunitarismo a diferença é internalizada no sentido de resistir a todas as outras formas possíveis. Segundo o autor, a liberdade de escolha é um atributo graduado[1], e nas sociedades pós-modernas essa possibilidade é de todos, mas os seus limites reais diferem, bem como os recursos necessários para fazê-lo. Neste sentido, o que é igualmente distribuído é a possibilidade individual de escolherem, mas não os meios para o fazer. Importa compreender, aceitar e admitir que a liberdade individual, não pode ser feita exclusivamente pelo esforço individual. Para que todos possam desfrutar da possibilidade de liberdade individual é necessário o empenho conjunto dos indivíduos livres e mediante a sua realização comum: mediante a *comunidade política*. Uma comunidade política de indivíduos livres, assente na ideia de bem-comum, não construída à custa do sacrifício da liberdade individual de cada um em prol do colectivo, mas de que "a liberdade de todo o indivíduo, e o livre desfrute dessa liberdade, requer a liberdade de todos; e que a liberdade de cada um precisa de estar assegurada e garantida pelos esforços conjuntos de todos" (Ibidem: 255). Postula neste sentido que uma comunidade política viável é conduzida pelo princípio da liberdade, diferença e solidariedade, sendo a "solidariedade a condição necessária e a contribuição colectiva essencial para o bem-estar da liberdade e da diferença" (Ibidem 256). Ainda numa procura de sentido para o conceito de comunidade Castells (2007:84), na análise empírica elaborada a partir do estudo de movimentos sociais urbanos, entende que o surgimento de novas comunas pode possibilitar que "novos sujeitos - isto é agentes colectivos de transformação social - possam surgir construindo novas identidades em torno da identidade de projecto"[1]. Nesta argumentação sustenta que num contexto de crise do Estado-nação, esta fórmula poderá ser a única capaz de possibilitar a "mudança social no contexto da sociedade em rede" (Ibidem). O argumento comunitarista partilhado por Castells considera que "os ambientes locais, por si só não induzem a um padrão específico de comportamento, no sentido da constituição de uma identidade distintiva" mas que o agrupamento de pessoas em "organizações comunitárias" é uma forma de resistência à "individualização e atomização" dos indivíduos, permitindo a construção ao longo do tempo de "sentimentos de pertença", num processo conducente a uma "identidade cultural comunitária" (Ibidem 75). O suporte da argumentação do autor sustenta-se na ideia de que a construção da identidade resulta da mobilização social, isto é a participação em movimentos urbanos capazes de permitir a definição e defesa de interesses comuns, no sentido da partilhada de vida, possibilitando a emergência da produção de novos significados[3], entendidos como fulcrais na medida em que, se constituem como "um elemento essencial das cidades ao longo da história, pois o ambiente construído, bem como o seu significado, são engendrados por um processo de conflito entre os interesses e os valores dos actores sociais antagónicos" (Ibidem:76). A este propósito, e, acrescentando, às conclusões apresentadas nos anos 70 e 80, entende que "os movimentos urbanos estavam a tornar- se as principais fontes de resistência à lógica unilateral do capitalismo, estatismo e informacionalismo" (Ibidem), na sequência da falência dos movimentos tradicionais.

Simultaneamente, considera que em termos empíricos, a evolução dos movimentos urbanos da década de 80 e 90 pode ser analisada a partir de quatro grandes grupos (Ibidem 76-80): i) Integração na estrutura e na prática do governo local de forma directa ou indirecta permitindo o desenvolvimento e participação comunitária, que não obstante anular o movimento urbano enquanto forma de transformação social conduz ao reforço do governo local; ii) constituição de movimentos ambientais; iii) constituição de comunidades de baixos rendimentos envolvidos em projectos de sobrevivência colectiva;

---

1 - Segundo Bauman (1998) na nossa sociedade está convertida numa variável estratificada e multidimensional muito importante.

2- A definição de acordo com Castells (2007: 2-10), de identidade dos actores sociais é entendida como processo, o que sugere continuidade a partir de um "um atributo cultural" ou e simultaneamente de "um conjunto" que se inter-relaciona e se revela sobre os outros. Esta concepção pluralista constitui uma fonte de tensão e representação com uma dupla consequência ao nível da "auto representação" e "acção social". Neste sentido considera necessária a diferenciação entre identidade e papéis. Os papéis contrariamente às identidades representam as normas ditadas pelas instituições ou organizações das sociedades em que os indivíduos se inserem. As identidades contrariamente aos papéis não são reguladas a partir do exterior (normas de conduta), mas constituem-se com significado para os actores, na medida em que tem a sua origem e construção a partir de cada actor através de um processo que Guiddens (1991) chama de individualização. Para o autor as identidades são organizadoras de significados cabendo aos papéis a organização de funções. Por sua vez os significados encontram-se organizados em torno de uma identidade primária. A construção da identidade dos actores radica na "história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória colectiva e por fantasias pessoais, pelos aparelhos de poder e revelações de cunho religioso" (Ibidem:4) que são "processados" e a partir dos quais se "reorganizam o seu significado" de acordo com os projecto cultural próprio de uma dada estrutura social e da sua relação com a noção de tempo e espaço. Considera três tipos de identidades, tais como a legitimadora, de resistência e de projecto. A primeira origina a sociedade civil enquanto "conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de actores sociais, estruturados e organizados que, embora às vezes de forma conflituosa, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural" (Ibidem: 5); a segunda encontra-se na base da formação de comunas ou comunidades, enquanto prioritárias na sociedade actual, pois constituem-se como formas de "resistência colectiva" (Ibidem:6). Finalmente, a identidade de projecto, capaz de produzir sujeitos, não entendidos enquanto indivíduos, mas considerando o "significado holístico da sua experiência" no sentido proposto por Tourraine (1992). De acordo com os argumentos utilizados pelo autor, a identidade de projecto reconfigura-se como expansão e transformação da própria sociedade. De acordo com a tese sustentada pelo autor a identidade de projecto, a emergência do sujeito (enquanto actor social colectivo) emerge ou pode emergir em sociedades, não como se configurava na modernidade em torno da das organizações da sociedade civil em processo de desintegração, mas como forma de resistência comunal, sendo essa característica que lhe confere "o significado real da nova primazia da política de identidade na sociedade em rede. A análise dos processos, condições e resultados da transformação da resistência comunal em sujeitos transformacionais é o terreno ideal para o desenvolvimento de uma teoria de transformação social na Era da informação" (Ibidem; 9). Ver Torraine, A (1995ª). La formation du sujet, in Dubet and Wieviorka (coords.). pp. 21-46; Guidden, A. (1991).

3 - O processo de mobilização social, enquanto agregador de objectivos predefinidos organizados num determinado território envolvendo objectivos urbanos, segundo a análise do autor estão orientados em função de três metas: i)necessidades urbanas e de consumo colectivo; ii) afirmação de uma identidade cultural local; iii) conquista da autonomia política local e da participação na qualidade dos cidadãos. A combinação resultante das diferentes metas conduz a resultados diferenciados. Neste sentido, as conquistas obtidas pelos movimentos sociais produzem significado não apenas para os actores sociais mas para a própria comunidade.

iv) desenvolvimento incompleto de movimentos sociais como femininistas, novos operários, autogestão, comunicação alternativa. As políticas económicas dos anos 80, a crise da legitimidade política, e o impacto do poder de exclusão "exercido pelo espaço dos fluxos sobre o espaço dos lugares" (Ibidem: 80), contribuíram para a organização das comunidades de baixos rendimentos, numa perspectiva de mobilização social no sentido de uma nova alteridade solidária, admitindo a possibilidade destas comunas se organizarem em torno da identidade de projecto, pois como parece concluir:

> *Para os actores sociais excluídos ou que tenham oferecido resistência à individualização da identidade relacionada com a vida nas redes globais de riqueza e poder, as comunas culturais de cunho religioso, nacional ou territorial, parecem ser a principal alternativa para a construção de significados na nossa sociedade (Castells, 2007: 84).*

Finalmente, consideramos a proposta de Sousa Santos (2002a:71), bem como das duas dimensões nucleares que considera fulcrais para a compreensão na pós-modernidade, do conceito de comunidade: o princípio da participação, bem como o princípio da solidariedade, ainda que colonizadas pela modernidade. A colonialização da participação, na modernidade é efectuada pela teoria política-liberal[4], ainda que, no domínio do social tenha permanecido, como competência indiferenciada e de carácter não especializado, da comunidade. A colonização da solidariedade, por sua vez, ocorre por intermédio das políticas sociais do Estado-Providência, mantendo-se o seu sentido comunitário, com carácter não especializado e simultaneamente como forma prioritária de solidariedade. Neste sentido, considera que, "A comunidade contrariamente ao princípio do Estado assenta na obrigação politica horizontal entre indivíduos ou grupos sociais e na solidariedade que dela decorre, uma solidariedade participativa e concreta, isto é, socialmente contextualizada" (Santos, 1996: 211), sendo que a sua emergência na pós-modernidade, privilegia, modos de organização politica distintos da modernidade, preferindo estruturas centralizadas, não hierárquicas e fluidas, por oposição à racionalidade burocrática (Ibidem, 1996)[5]. Na conceptualização do conceito de comunidade, a proposta de Rousseau na literatura surge como tendo mais potencialidades (Sousa Santos, 1996, 2002a; Sarmento e Ferreira, 1994a), na medida em que:

> *Na pós-modernidade ou modernidade tardia (...) é o que tem mais virtualidades para fundar as novas energias emancipatórias. A ideia da obrigação política horizontal, entre cidadãos, e a ideia de participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e colectiva assentes na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil" (Sousa Santos, 1996: 226).*

É nas relações comunitárias que radica a esperança de novas formas de relacionamento, adquirindo uma nova significação, pois "a comunidade tem vindo a conquistar uma autonomia crescente em relação ao espaço-tempo de cidadania" (Sousa Santos, 2002a: 93). A centralidade da solidariedade no processo de construção do conhecimento converte a comunidade em campo privilegiado do conhecimento emancipatório. A desterritorialização das relações sociais, como consequência da modernidade não pode limitar a comunidade a uma territorialidade própria e a um tempo definido, definindo-se como neo-comunidade(s) estabelecida no domínio do simbólico, o local numa espécie de global e o imediato capaz de percepcionar o futuro (Sousa Santos, 2002a: 77). Nesta perspectiva, o território da comunidade é um espaço

simbólico onde desenvolvem territorialidades e temporalidades específicas que nos permitem perceber o nosso próximo numa teia intersubjectiva de reciprocidades, numa concepção que se aproxima do ideal societal da proposta de Rousseau (Sousa Santos, 2002a, 122-123), pois como expressa:

> *O contrato social" exprime a vontade de uma regulação social capaz desenvolver a emancipação prometida pela modernidade, no sentido do equilíbrio entre liberdade e igualdade; a autonomia e a solidariedade, o "consentimento em nome de uma vida colectiva e da vida individual", podendo ser definida como "à comunidade integral que corresponde à soberania do Estado" (...) assente na "inalienabilidade da soberania do povo (...), na obrigação politica horizontal e solidária, de cidadãos para com cidadãos" Sousa Santos (2002a: 123).*

Em suma, postula-se a defesa de comunidade (s) assente em valores inalienáveis como a igualdade e exercício de uma cidadania participativa, por oposição a uma cidadania por delegação, o bem individual e colectivo, fundamentada na autonomia, descentralização, democracia participativa e cooperativismo (Carneiro, 2001). É na dialéctica entre comunitarismo e contratualismo que ocorre a constante reinvenção da comunidade através de um conhecimento emancipatório e de resistência face ao colonialismo, potenciando a construção da solidariedade pelo exercício de novas práticas sociais, conducentes novas e mais ricas formas de cidadania individual e colectiva (Sousa Santos (2002a:90-1)[6]. Neste sentido, e de acordo com a análise de Mendes (2004:160), baseado no estudo de movimentos sociais e justiça (s), realizados numa localidade da Beira interior o espaço comunidade,[7] radica

4- Assente no discurso da democracia representativa e da cidadania.

5 - Para o autor não existe em Portugal um estado providencia mas uma sociedade-providência, o que segundo o autor se define como "as rede de relações de interconhecimento, de inter-reconhecimento e de ajuda mútua baseadas em laços de parentesco, de vizinhança e comunitários, através dos quais pequenos grupos sociais trocam bens e serviços numa base não mercantil e segunda uma lógica de reciprocidade" (Sousa Santos, 1996:64)

6 - De acordo com o autor, a mudança de paradigma na pós-modernidade assente em seis formas de emancipação (ções) social (is), em torno das quais o paradigma emergente, constrói o seu "ponto de partida para pensar a transição paradigmática Sousa Santos (2002:308-309", e tal como é apresentado é no espaço da comunidade que se verifica a "contradição e a competição" entre as comunidades - amiba e comunidades-fortaleza. As comunidades-fortaleza diferenciam-se entre comunidades agressivas- exclusivas (caracterizam-se pelo carácter exclusivo, fechadas sobre si próprias e dominantes), e, as comunidades defensivas-exclusivas (fecham -se mas para se defenderem do que sobrou do colonialismo.

7 - Ver a Santos, B. S. (2002). A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. (2ª edição., vol I). Porto: Edições Afrontamento. No paradigma das comunidades amiba a "identidade é múltipla e inacabada, num processo contínuo de reconstrução e reinvenção". É uma comunidade inclusiva e revela permeabilidade, capaz de estabelecer pontes (ONG's).

nas relações sociais de produção e reprodução dos territórios simbólicos e físicos e das identidades e identificações comunitárias. Apesar de produção e reprodução das identidades estarem presentes e incorporadas nos seis espaços estruturais[8], a sua cristalização acontece no espaço comunidade.

Contudo e não obstante, a defesa do ideal comunitário, face à crise do estado-Nação, impõe-se a apresentação de novas abordagens. Tal como sustenta Torraine (2005), as promessas de modernização, desenvolvimento e a redistribuição equitativa da riqueza, parecem ter-se esfumado, verificando-se em vários países, incluindo a "França couraçada pela sua consciência republicana, a sociedade fragmentar-se em comunidades" (Ibidem: 21). Nos finais do século XIX, o abandono da comunidade para a sociedade, bem como das identidades colectivas à lei do Estado, que a tudo impõe normas, constituía um sinal de progresso. De acordo com o autor, importa o questionamento, quanto às possibilidade de um retorno, às comunidades fechadas sobre si mesmas, sob a alçada de um poder autoritário e excludente, de outras comunidades. Como argumenta, a modernidade define-se por dar fundamentos não sociais aos factos sociais, e, impor a submissão da sociedade, a princípios e valores que em si próprios não são sociais (Ibidem 88), logo constrói-se por oposição à sociedade. Partindo de dois componentes essenciais da modernidade, nomeadamente a crença na razão e na acção reaccional, bem como o reconhecimento dos direitos do indivíduo para explicar a sua relação com o comunitarismo, sustenta neste sentido que a verdadeira modernidade se lhe opõe. Assistimos ao que se designa de "destruição da sociedade ou seja da *visão social da vida social,* do conjunto de categorias em que vivemos há mais de um século" (Ibidem: 93). A noção criadora de sociedade, foi-o enquanto recorreu à modernidade no combate à comunidade, enquanto radicada em princípios universalistas como a razão e os direitos individuais, da mesma forma a modernidade na actualidade ultrapassa a sociedade, causado pela maior oposição do individuo à sociedade e deste à modernidade, na medida em que o "individuo moderno é cada vez mais definido em relação a si mesmo e a modernidade é o apelo constante, para lá das normas e dos deveres sociais, a um universalismo dos direitos que pode, é certo, degradar-se num hedonismo" (Ibidem: 94).

Numa perspectiva crítica, o comunitarismo pode significar a imposição de práticas ou interdições aos seus membros, pelos detentores do poder na comunidade. Neste sentido, e segundo Torraine (2005), o comunitarismo define-se por oposição à cidadania, que se define pelo exercício de direitos políticos, logo o comunitarismo contraria o princípio da liberdade individual. O comunitarismo, enquanto movimento, que reclama para uma comunidade, definida cultural e etnicamente, o monopólio da gestão das relações entre os membros dessa comunidade, e esta no seu conjunto com o Estado nacional, ou mesmo com as instituições internacionais, e em sentido mais profundo à identificação completa dos indivíduos com uma comunidade, logo condicionadora dos seus modos de vida e/ou direitos (Torraine; 2005: 200-201). Ainda segundo a argumentação do autor, aceitação deste princípio traduziria uma subversão do princípios do próprio Estado, pois este deixaria de se relacionar com os cidadãos individualmente, deslocando-se para a comunidade. No limite, o comunitarismo coloca-se acima da cidadania, ao postular o primado da pertença cultural acima da nacional.

Comunidade e Escola comunidade educativa participativa e solidária: Uma nova perspectiva de análise

O paradigma de escola-comunidade educativa, de acordo com Muñoz e Roman (1992) e Costa (1996), sofre as influências de Dewey e na acção reformista dos Movimento da Escola Nova, da Teoria das Relações Humanas e dos Modelos Humanistas de Organização, traduzindo-se em concepções como, educação personalizada e escola comunidade educativa escola democrática. Num primeiro momento e ainda nos primórdios do século XX, John Dewey, um dos notáveis, do movimento Escola Nova, concebe a educação como preparação para a vida em sociedade, e a escola como o local onde se efectua essa preparação. O binómio referido por Dewey (Caride, 2000), pessoa e sociedade, escola e comunidade, no que concerne aos fins da educação, defende o aprender a viver a partindo de experiências concretas contextualizadas. Uma educação para a cidadania, só possível num aprender a estar com os outros, e a viver de acordo com o bem-estar e felicidade. Pressupostos que só poderão ser atingidos, através de uma estreita relação entre escola e a sociedade; experiência escolar e a vida em comunidade, concretizando o princípio do «Learning by doing» partindo do interesse experiencial e comunitário da criança. Nesta concepção a escola, está ao serviço da sociedade e da sua mudança, pelo que corresponderia a um modelo em miniatura da comunidade, preparando o indivíduo para a vida social (Costa, 1996). Nesta concepção a realização democrática e auto-realização do homem só é um contributo da escola (Muñoz e Roman, 1992), quando ela está organizada democraticamente, possibilitando a construção de uma escola contemporânea enquanto "espaço próprio da socialização para a participação cívica, pelo exercício da democracia participativa" (Sarmento e Ferreira, 1994a: 102).

Ainda na génese de uma nova concepção de escola e de uma nova abordagem às relações escola comunidade, refira-se ainda a acção do movimento reformista da Escola Nova (Claparéde, Decroly; Ferrière, Cousinet, Freinet). Este movimento, reconhece a necessidade de integrar o processo formativo dos alunos nas comunidades locais, apelando à participação dos pais e /ou de outros agentes da comunidade no sentido da construção de uma comunidade-educativa. Nesta proposta de reforma pedagógica, estamos "perante a representação de uma escola continuamente aberta à comunidade no âmbito de uma comunidade constantemente aberta à escola" (Caride, 2000: 178).

Num segundo momento, na base da mudança de paradigma na concepção de escola, corresponde ao Movimento de Educação Personalizada tendo em Espanha, como seu melhor representante García Hoz. O processo educativo situa-se no indivíduo, valorizando-se a

8 - De acordo com a proposta de Sousa Santos referem-se ao espaço doméstico, espaço da produção, espaço da comunidade, espaço do mercado, espaço da cidadania e espaço mundial (2002a /2001:253-258).

sua própria individualidade, dignidade e auto-realização, manifestada através da singularidade autonomia e abertura. A transposição deste modelo, para a organização escolar, traduz-se no desenvolvimento da noção de escola comunidade-educativa assente na operatividade simultânea dos três princípios, anteriormente referidos, (Muñoz e Roman, 1992; Costa 1996).

O modelo de escola democrática de Dewey e do Movimento da Escola Nova, emerge com os movimentos estudantis de Maio de 68 (Sarmento e Ferreira, 1994b; Sarmento, 1993). A crise, educacional e social então sentida e contestada conduz a movimentos de participação na escola, deslocando-se de um exercício da participação limitada aos aspectos pedagógicos, e restrita aos professores e alunos alargando-se a movimentos mais amplos, como participação dos pais dos alunos e de outros interessados no acto educativo. Este movimento alarga-se ao próprio conteúdo da participação na organização da escola e no processo da tomada de decisão.

Tyler (1991), defende que conceito de escola comunidade-educativa emerge do paradigma cultural pluralista, enquanto forma de resposta à crise da escola, causada pela sua própria anomia e desenquadrada do meio social. Procura chegar-se a acordos através de estratégias integradoras em sociedades divididas, enquanto forma de resposta às mudanças do meio cultural e racial da educação urbana sendo frequentemente associada ao multiculturalismo. Pretende-se um novo paradigma de escola, entendido (*Ibidem*:386) "como elemento dinamizador da educação comunitária e com importantes repercussões organizativas". A relação escola-comunidade fundamenta-se na integração do aluno no seu proprio contexto social e uso do mesmo, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em Portugal, a discussão em torno do conceito de escola comunidade-educativa, é associado ao Movimento da Reforma do Sistema Educativo (Sarmento e Ferreira, 1994b), tendo sido analisada sob diferentes perspectivas: participação e autonomia (Formosinho, 1989); politico-cultural (Nóvoa, 1991); sócio-organizacional e projecto educativo (Sarmento e Formosinho, 1993); sócio-pedagógica e de desenvolvimento comunitário (Canário, 1992; 1994); como expressão da escola democrática e descentralização (Lima, 1992; Stoer (1994).

Na actualidade e face ao novo enquadramento legal estabelecido, designadamente pelo decreto-lei 75/2008, a ideia de escola comunidade educativa parece assumir novos contornos e questionamentos, pelo que se impõe novos e importantes debates. Partindo da análise da concepção de Estado e das relações entre grupos, Popkewitz e Bloch, definem a comunidade, enquanto uma: Representação sobre os grupos que, em si mesma, não possui qualquer identidade social colectiva, a não ser no conjunto formado pelo somatório das próprias comunidades. A formação do cidadão está relacionada com a gestão da sua individualidade, isto é, com uma elaboração activa do self, e com a construção de uma ética de vida, e não tanto com valores ou obrigações morais impostos a partir do exterior (2000b:56) Considerando o enquadramento legal estabelecido, designadamente pelo decreto-lei 75/2008, a ideia de escola comunidade educativa parece assumir novos contornos e questionamentos, pelo que se impõe novos e importantes debates, designadamente:

1. Como se estabelecem formas de participação efectiva nas escolas tendentes à construção efectiva por parte dos respectivos actores, de projectos educativos assentes nos objectivos das respectivas comunidades, quando a escolha do director de escola/agrupamento parte do projecto deste para aquele território (comunidade-educativa) especifico;

2. Quais os domínios em que os actores de uma comunidade educativa poderão desenvolver formas de autonomia face ao poder central, quando os normativos legais especificam e determinam todos os procedimentos de gestão

3. O conselho geral, enquanto órgão máximo e na qual estão representados todos os actores da comunidade educativa assume formas de acção tendentes a autonomização face ao poder central ou constitui- se como um órgão esvaziado de poder real destinado apenas a ratificar as deliberações do poder executivo ou as politicas emanadas do poder central.

Todas estes questões enformaram o questionamento, que o processo de (re) construção de conhecimento presente num trabalho de investigação relativo à participação e autonomia de escola que não poderá ser entendida sem a compreensão na noção de comunidade bem como de comunidade educativa. Por outro lado, poderíamos argumentar que as relações emergentes entre Estado e grupos não radicam em aspectos normativos, mas nas margens permitidas por cada um, de molde a estabelecer novos padrões de interacção, condicionando as margens da própria democracia e participação (Popkewitz, 1997), o que poderá reconfigurar o nosso questionamento, na abordagem ao conceito de comunidade educativa.

Parece-nos sobretudo, que a abordagem ao conceito de escola comunidade educativa, poderá sustentar-se na perspectiva apresentada por Sousa Santos (1996) de comunidade assente na ideia da horizontalidade das relações políticas entre indivíduos ou grupos sociais, bem como das formas de **solidariedade dai decorrentes: "uma solidariedade participativa e concreta, isto é, socialmente contextualizada**" (Santos, 1996: 211). Por outro lado, e considerando a dialéctica entre comunitarismo e contratualismo (de acordo com a proposta de Rousseau), é possível a reinvenção da comunidade através de um conhecimento emancipatório e de resistência face ao colonialismo, potenciando a construção da solidariedade pelo exercício de novas práticas sociais, conducentes novas e mais ricas formas de cidadania individual e colectiva (Sousa Santos (2002a:90-1)[9] abrindo deste modo o caminho para a mudança social, a partir da escola e de todos os actores educativos.

9 - De acordo com o autor, a mudança de paradigma na pós-modernidade assente em seis formas de emancipação (ções) social (is), em torno das quais o paradigma emergente, constrói o seu "ponto de partida para pensar a transição paradigmática Sousa Santos (2002:308-309", e tal como é apresentado é no espaço da comunidade que se verifica a "contradição e a competição" entre as comunidades - amiba e comunidades-fortaleza. As comunidades-fortaleza diferenciam-se entre comunidades agressivas- exclusivas (caracterizam-se pelo carácter exclusivo, fechadas sobre si próprias e dominantes), e, as comunidades defensivas-exclusivas (fecham -se mas para se defenderem do que sobrou do colonialismo. No paradigma das comunidades amiba a "identidade é múltipla e inacabada, num processo contínuo de reconstrução e reinvenção". É uma comunidade inclusiva e revela permeabilidade, capaz de estabelecer pontes (ONG's).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Appadurai, A. (1996). Modernity at large cultural. Cultural dimensions of globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bauman. Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ldª (Edição original 1997)

Bolívar, A. (1994). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas In A. Villa et al (Eds.). *Autonomía Institucional de los centros educativos. Pressupostos organización y estrategias*. Bilbau: Universidad de Deusto, pp. 365-400.

Castells, M. (2007). A era da informação, Economia, sociedade e cultura. II Vol. O poder da identidade. (Edição original 1997). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Cohen, Anthony P. (1985). The symbolic construction of community. London: Tavistock Publications

López, J. Y. & Sánchez, M. M. & Murillo, P.E. & Lavié Martinez, J. M.& Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos. Un enforque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Editorial Síntesis.

Mendes, J.M.O., (2004). Movimentos sociais e justiça(s). uma localidade da Beira em protesto: memória populismo e democracia. In. B.S.Santos (Eds.). Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo cultural. Porto: Edições Afrontamento, pp.157-194.

Sarmento, M. J. & Ferreira, F. I. (1994a). Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. In J. Formosinho et al. (Ed.). *Comunidades Educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, pp. 91- 127

Santos, B. S. (1996). Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento (5ª edição. Edição original 1994)

Santos, B. S (1998). Reinventar a democracia: Lisboa: Gradiva.

Santos, B. S.(1999). Reinventar a Democracia: Entre o Pré-contratualismo e o Pós- contratualismo. F. Oliveira & M. C. Paoli (Ed.). *Os sentidos da democracia- politicas do dissenso e hegemonia global. São Paulo*: Editora Vozes, FASPESP & NEDDIC, pp. 83-129.

Santos, B. S. (2001a). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2001b). *Os processos da globalização*. B.S.Santos (Eds.). *Globalização. Fatalidade ou utopia.* Porto: Edições Afrontamento, pp. 30-106 ISBN - 972-36- 0569-4.

Santos, B. S. (2002a). A critica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. (2ª edição., vol I). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S *O estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2002b). Para ampliar o cânone da produção. In B.S. Santos (Ed.). Produzir para viver. *Os caminhos da produção não capitalista Por uma concepção multicultural dos directos humanos*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, pp.23-77.

[348]

UNIVERSIDADE, DIVERSIDADE E INTEGRAÇÃO – A COMUNIDADE DE ALUNOS BRASILEIROS NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Aline Bazzarella Merçon e Manuel Ferreira Rodrigues
Universidade de Aveiro

[Resumo] Num universo de cerca de 13.000 alunos, a Universidade de Aveiro tem um significativo número de estudantes estrangeiros, situação cada vez mais frequente, no quadro da internacionalização das instituições do ensino superior e da mobilidade de professores e alunos, e da corrente migratória que Portugal atraiu nas últimas décadas. Como sublinham diversos autores, os problemas atuais dificilmente encontram soluções no estreito quadro de ação do Estado-Nação. A verdade é que esse fenômeno é fortemente indutor de um rico intercâmbio, formal e informal, de saberes, alargando os horizontes culturais, incrementando as possibilidades de cooperação científica e tecnológica.

Esses alunos são provenientes de diversos continentes: de toda a Europa, da América do Norte, nomeadamente do Canadá, da Ásia, mormente da China e da Índia, da África e da América Latina, especialmente dos países que têm em comum o português como língua oficial, com claro destaque para o Brasil. Na Universidade de Aveiro estão matriculados 249 alunos brasileiros de todos os graus do ensino superior, provenientes de todo o Brasil. Constituem, no conjunto dos imigrantes brasileiros a residir em Portugal, uma minoria, no tocante à formação académica, mas uma minoria muito diversa, longe, pois, dos estereótipos correntes.

Este trabalho visa apresentar as linhas-mestras e os resultados provisórios de um projeto que tem como objetivo

1. Os Brasileiros em Portugal

Como salientam diversos autores, a presença das populações imigradas, especialmente as que provêm dos países pobres, provoca desequilíbrios diversos de natureza econômica, política, social e cultural. E pode ameaçar as identidades estabelecidas, como mostrou Amin Maalouf (1998). Em muitos casos, o Estado-nação parece não conseguir saber gerir tamanha pluriculturalidade gerada pelas comunidades estrangeiras, em diversos países, ao matizarem a composição étnica, a unidade linguística e a composição social. Esses fenômenos são bem evidentes nas grandes metrópoles dos países ricos, onde se concentram os efeitos das "migrações não planejadas" (Hall, 2006: 81). Por esse feixe de motivos, António Perotti (1997: 37) entende que o Estado necessita de uma "gestão da sociedade civil, no seu conjunto, por meio da sua implantação permanente, difusa e articulada". De outra forma, a permanência cada vez maior dessas populações imigrantes nos países desenvolvidos, irá tornar a sua estada em mais desigualdades e discriminações por parte dos habitantes dos países de acolhimento (*ibidem*). Esta situação tem conduzido vários autores a refletir sobre estes fenómenos, tornando urgente a educação para a tolerância, para uma aprendizagem da interculturalidade, como "um facto incontornável das nossas sociedades e dos nossos tempos", pois, como sublinha João Maria André (2005: 64), "todos somos, de algum modo, mestiços e, por isso, todos tendemos, no futuro, a navegar, nos labirintos das nossas mestiçagem".

Face ao extraordinário aumento do fluxo migratório, os países de acolhimento debatem-se com problemas de definição das suas políticas de inclusão de estrangeiros. Tradicionalmente um país de emigrantes, após a adesão à CEE, Portugal tornou-se um "país de imigrantes". Depois de algumas hesitações, nos anos 90, Portugal adota políticas mais ativas para o acolhimento e integração dos imigrantes. O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) assume e coordena essa ação tendo como missão promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa, assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos imigrantes, parceiros sociais e instituições de solidariedade social na definição das políticas de integração social e de combate à exclusão, assim como acompanhar a aplicação dos instrumentos legais de prevenção e proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica (art.º 1.º, n.º 2, DL, 251/2002).

Os números atuais da comunidade estrangeira residente em Portugal, segundo os dados do Sistema Integrado de Informação do Serviço

principal conhecer a comunidade de estudantes brasileiros dessa universidade, procurando perceber as razões da sua vinda para Portugal, nomeadamente para Aveiro, as suas características econômicas e socioculturais, enquanto grupo, mas, especialmente, as suas aspirações, a forma como vêem e são vistos na universidade e na cidade, tanto por colegas e professores, como pela população em geral, tentando perceber o grau e natureza da sua plural integração acadêmica, social e cultural, nesta instituição do ensino superior e na cidade em que vivem.

O ingresso na universidade constitui um grande desafio para os alunos estrangeiros ao nível de suas competências pessoais, sociais e interpessoais. Estes deparam-se com inúmeras mudanças e novas experiências com que têm de lidar, como a ausência de família, adaptação ao novo sistema de ensino, as referências culturais estranhas, etc. Mas para a universidade, como instituição e fenômeno da nossa modernidade, o desafio não é menor, pois tem de cuidar desses alunos "diferentes" e procurar perceber as mudanças decorrentes da sua presença, bem como os desafios de uma nova interculturalidade.

[Palavras-chave] Universidade, imigração, Brasil, integração e diversidade cultural

de Estrangeiros e Fronteiras (2009) e do *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo* (SIISEF), rondam o meio milhão de indivíduos. Em 2009 foram contabilizados 454 191 estrangeiros legais residentes em Portugal, isto é, cerca de 4,38% da população residente em Portugal. Certamente como efeito das dificuldades económicas e financeiras dos últimos anos, têm surgido notícias de um abrandamento do fluxo migratório para Portugal: "o número de migrantes cai pela primeira vez em trinta anos", titula o *Público* (n.º 7780, 26-07-2011, 7).

Atentemos na distribuição do número de imigrantes estrangeiros residentes em Portugal.

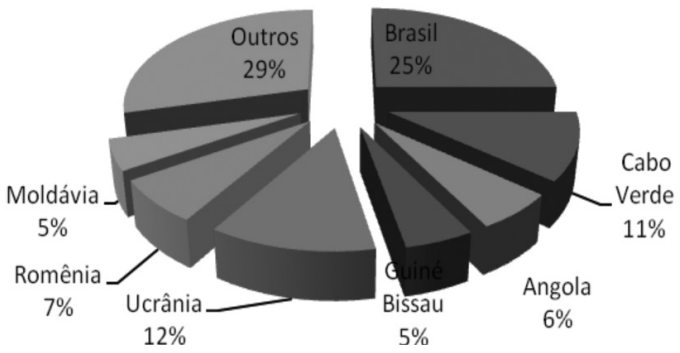
Podemos ver esta população dividida em quatro partes. O Brasil, que representa uma quarta parte dos imigrantes residentes em Portugal, atingiu em 2009 a expressiva cifra de 116.220 indivíduos (106.961, em 2008) (SEF, 2009: 28). Com os imigrantes das ex-colônias, que representam cerca de 25% — aos 22% do gráfico há que juntar os imigrantes dos outros países de língua oficial portuguesa —, verificamos que cerca de metade dos imigrantes falam português. A metade restante é dividida em partes quase iguais por indivíduos provenientes dos países do Leste Europeu — aos 24% do gráfico faltam os russos — e de outros diversos países.

A língua e a história explicarão o significativo número de brasileiros atraídos por Portugal. Com essa ligação "natural" entre os dois países, não espantará que Portugal sobressaia no cenário mundial como um dos principais destinos dos emigrantes brasileiros, fenômeno a que os governos dos dois países parecem estar atentos. No âmbito da comemoração dos 500 anos do descobrimento oficial do Brasil, em 22 de Abril de 2000, o Ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal e o Ministro de Estado das Relações Exteriores do Brasil assinaram o Tratado de Amizade Cooperação e Consulta, entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil. Segundo esse documento, os dois países sustentam sua cooperação, no plano das migrações, conscientes do amplo campo de convergência de objetivos e da necessidade de reafirmar, consolidar e desenvolver os particulares e fortes laços que unem os dois povos, fruto de uma história partilhada por mais de três séculos e que exprimem uma profunda comunidade de interesses morais, políticos, culturais, sociais e econômicos (Gama & Lampreia, 2000: 1).

O referido Tratado (art.º 1.º, título 1) estabelece sem hesitações seus fundamentos e objetivos: "O desenvolvimento econômico, social e cultural alicerçado no respeito dos direitos e liberdades fundamentais, enunciados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, no princípio da organização democrática da sociedade e do Estado, e na busca de uma maior e mais ampla justiça social".

O título III do art.º 26.º, sobre cooperação cultural, científica e tecnológica, compromete cada um dos dois países a "atribuir anualmente bolsas de estudo" a portugueses ou brasileiros "possuidores de diploma universitário, profissionais liberais, técnicos, cientistas, pesquisadores, escritores e artistas, a fim de aperfeiçoarem os seus conhecimentos ou realizarem pesquisas no campo das suas especialidades". O Tratado visa, pois, a troca de conhecimentos e experiências, incentivando o intercâmbio de profissionais da educação, estudantes, pesquisadores e demais representantes de outras atividades culturais, o que torna possível

Ilustração 1 - Principais nacionalidades (2009)



FONTE: (SEF, 2009, p. 27).

as migrações por tempo determinado com fins de extensão curricular e estudo em ambos os territórios.

Os artigos 1.º e 26.º do Tratado foram regulamentados através da nova Lei da Imigração de 3 de agosto de 2007. O Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) passou a conceder, aos estudantes estrangeiros, o título de residência temporário com validade de um ano, podendo ser renovado de acordo com a duração do curso ou de uma pesquisa. Permitindo a realização de trabalhos de investigação científica ou a obtenção de grau acadêmico num estabelecimento de ensino superior oficialmente reconhecido em Portugal.

Também certamente por esse motivo, como se pode ver no Quadro I, as habilitações literárias dos imigrados brasileiros em Portugal são mais elevadas do que é comum entre as populações que emigram.

Numa leitura de relance, o Quadro 1 permite afirmar que a maioria dos inquiridos (51%) possui o Ensino Médio (2.º grau brasileiro, equivalente ao 12.º ano português) e que o número de analfabetos (0,4%) é residual. Se agregarmos os valores referentes ao Ensino Fundamental e ao 1.º Grau do Ensino Médio (equivalente ao Ensino Básico português) teremos um valor (21,6%) próximo da percentagem que perfazem os inquiridos com habilitações superiores.

2. Internacionalização do ensino superior

No quadro do modelo de desenvolvimento triunfante, é consensual a afirmação de que os recursos cognitivos são cada vez mais importantes que os recursos materiais. Esta nova situação faz com que o ensino superior seja considerado, em qualquer sociedade, "um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida" (Delors, 1998: 139-140). Desse modo, em todo o mundo, os estabelecimentos de ensino abrem suas portas a um maior número de candidatos, não obstante as desigualdades registradas. Por exemplo, em alguns países da África há apenas um estudante por mil habitantes, enquanto na América do Norte esse número se cifra em um para cinquenta (*ibidem*). Os problemas políticos, econômicos, sociais e culturais dos países pobres ou em desenvolvimento constituem sérios obstáculos ao crescimento das universidades, fenômenos que se manifestam pela falta de qualidade de muitos cursos, pelo desemprego de diplomados e pela fuga de cérebros. Todavia, bem diversa é a situação nos países industrializados, onde "a competição é decidida, em primeira linha, pela capacidade das suas elites", fenómeno que, noutro plano, tem contribuído para o alargamento do fosso entre pobres/"estúpidos" e ricos/"inteligentes" (Baltes, 2005).

No último meio século, assistiu-se a uma extraordinária expansão do ensino superior e da investigação técnica e científica. Segundo o Relatório da UNESCO (2006), "em 1950, havia 6,5 milhões de estudantes universitários no mundo; em 1960, 13 milhões; em 1980, 61 milhões; em 1995, 82 milhões; em 1999, 92 milhões e, em 2004, 132 milhões". Considerando as taxas de crescimento assumidas pela UNESCO e pela OCDE, pode-se estimar que, hoje, aproximadamente 168 milhões de estudantes frequentam o ensino superior" (Zamberlam et al, 2009: 15). Em Portugal, não obstante o abrandamento registrado na última década, António Barreto e Joana Pontes (2007) falam de uma "autêntica explosão" universitária, pois, em trinta anos, "a população estudantil passou de 25 000 para quase 400 000. O número de universidades de 4 para mais de 30, a que se acrescentam vinte e tal politécnicos [...]. Os docentes do ensino superior aumentaram também consideravelmente, passando de 1567, em 1960 (1113 no público), para 17 778, em 1998 (no sector público) e mais de 20 000, em 2005 [...]. O número de diplomados aumentou também. Aos 2184 de 1960, correspondem, em princípios de 2000, mais de 40 000, em ambos os sistemas, público e privado, universitário e politécnico".

O processo de globalização facilitou a interatividade de diferentes povos, gerando, consequentemente, condições para a internacionalização da educação de nível superior, ainda que as suas raízes possam encontrar-se no segundo pós-guerra. Organismos como a Associação Internacional de Universidades — criada em 1950, e que reúne atualmente mais de 630

Quadro 1. Habilitações literárias dos imigrados brasileiros em Portugal

Habilitações literárias	N	%
Analfabeto	4	0,4
Ensino Fundamental (1.º Grau, até 4.ª Série 5.º Ano PT)	51	5,6
Ensino Médio (1.º Grau, 5.ª à 8.ª Série 9.º Ano PT)	146	16,0
Ensino Médio (2.º Grau 12.º Ano PT)	466	51,2
Ensino Superior (Licenciatura)	123	13,5
Pós-Graduação, Mestrado ou Doutorado	65	7,1
Ensino Profissional e Tecnológico	38	4,2
Outras Habilitações	18	2,0
Total	911	100

Fonte: Inquérito aos Imigrantes Brasileiros em Portugal (Cf. Pedro Góis et al., 2009: 123).

instituições de 150 países — propõem-se garantir o papel social das universidades em todo o mundo, pugnando pela qualidade da educação superior através da cooperação internacional, de modo a promover a integração social e cultural, em suma, a dignidade humana.

A internacionalização das universidades, segundo diversos autores (cf. Morosini, 2006: 116-117), é definida como "um processo que integra uma dimensão global, intercultural e internacional nos objetivos, funções e oferta da educação pós-secundária". A internacionalização do ensino superior visa — para lá da possibilidade de recrutamento de cientistas e técnicos de topo —, o desenvolvimento humano através do intercâmbio de saberes, para estender os horizontes culturais, as possibilidades científicas e tecnológicas e a compreensão intercultural entre os estudantes universitários. Essa troca de conhecimentos contribui para a renovação e enriquecimento cultural, tanto dos países de acolhimento, quanto dos países de origem. Ou, como afirmam (Werthein & Cunha, 2000), a cooperação internacional "deve estreitar o intercâmbio baseado na parceria e relevância coletiva, deve também apoiar-se no princípio da solidariedade internacional, pois os países em desenvolvimento nem sempre possuem os meios necessários à implementação de projetos estratégicos". Nessa medida é que consideramos fundamental que as instituições de ensino superior definam políticas ativas de inclusão e integração dos alunos provenientes de outros países.

As políticas de internacionalização do ensino superior criaram e desenvolveram parcerias e redes de cooperação internacional entre universidades, empresas, governos e outros organismos. Os Estados Unidos, a União Européia, a América Latina, a Ásia e a África participam e oferecem inúmeras opções de redes de cooperação para mobilidade estudantil. Assim, os estudantes buscam sua formação no exterior participando de programas, convênios e através de intercâmbios disponíveis (Zamberlam et al, 2009).

Em geral, observam-se duas categorias distintas de estudantes internacionais: os *freemovers* e os que recebem incentivos acadêmicos. Os *freemovers* são estudantes que se auto-financiam e se movem de forma independente. Normalmente, são indivíduos que possuem uma ligação cultural com seu país de origem e possuem uma situação financeira superior às dos seus colegas autóctones. Os que recebem incentivos acadêmicos se movem em função de acordos ou convênios (programas governamentais ou inter-institucionais, entre entidades do seu país, de natureza diversa: educativa, religiosa, e outras), ou recebem bolsas que possibilitam seus estudos no exterior (Cf. Zamberlam et al, 2009). Dentre esses acordos e programas, destacamos os seguintes: ALFA, Erasmus, Mundus, Tempus, Comissão Fulbright, Columbus, Pró-África. Existem também outros convênios que proporcionam e incentivam a mobilidade estudantil dos brasileiros, como os programas de bolsas de estudo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Os elementos referidos permitem afirmar que a mobilidade internacional dos estudantes brasileiros intensifica-se a cada ano. Esses buscam melhores qualificações para os níveis de graduação, mestrado, doutorado, intercâmbios de alguns meses e até mesmo tão-só o estudo de línguas estrangeiras.

3. Os alunos brasileiros da Universidade de Aveiro

Segundo alguns estudos, muitos alunos estrangeiros do ensino superior "podem experimentar choque cultural, dificuldade de adaptação, com confusão sobre expectativas de papel no novo país, baixa integração social, alienação, dificuldade com atividades diárias, depressão, ansiedade e discriminação" (cf. Andrade & Teixeira, 2009). Esses problemas parecem estar associados às dificuldades de integração e de aculturação. A nível individual, é um fenômeno "através do qual o indivíduo vai se socializando na nova cultura e mudando seu repertório comportamental em virtude deste contato com o novo contexto" (*ibidem*).

De acordo com a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial do Estudante Universitário, desenvolvida por Chickering, o aluno do ensino superior vivencia sete vetores de modificações em seu desenvolvimento psicossocial, de que salientamos os seguintes: 1. desenvolver o sentido da competência; 2. desenvolver a integração das emoções; 3. desenvolver a autonomia em direção à interdependência; 4. desenvolver as relações interpessoais; 5. desenvolver a identidade; desenvolver um sentido da vida; desenvolver a integridade (cf. Ataíde, 2005: 237).

A Universidade de Aveiro, criada em 1973, é uma referência no domínio do acolhimento de estudantes estrangeiros. Possui programas de apoio e incentivo a estudantes estrangeiros, com a colaboração do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), da Fundação Calouste Gulbenkian, da Fundação das Universidades Portuguesas, do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e ainda das

Quadro 2. Países que receberam estudantes brasileiros, em 2007-2008

Países de destino	Alunos emigrados	Percentagem
Estados Unidos da América	7.938	34,0
Portugal	2.750	11,7
França	1.810	7,7
Alemanha	1.750	7,5
Espanha	1.730	7,3
Reino Unido	1.220	5,2

embaixadas dos países envolvidos. Esta universidade dispõe-se a investir na educação e a proporcionar oportunidades de igualdade para todos, através dos serviços de apoio aos alunos, dos Serviços de Ação Social (SASUA), da integração dos estudantes estrangeiros de forma a atender suas necessidades acadêmicas e humanas.

O Quadro 3 permite ver que, não sendo muito uniforme o crescimento do número de alunos estrangeiros da Universidade de Aveiro, a média cifra-se, ao longo do decênio em apreço, em cerca de 50 alunos por ano, perfazendo, hoje, um número que representa cerca de 6% da população estudantil desta universidade. Desses 748 alunos estrangeiros, 249 (32,3%) são brasileiros; os restantes 499 (67,7%) têm outras muito diversas nacionalidades.

Dos 249 alunos brasileiros, responderam ao nosso inquérito apenas 147. A nossa amostra representa, portanto, 59% do total. É difícil avaliar o seu grau de representatividade, mas, em alguns domínios — como os do sexo, estado civil, origem geográfica, cursos em que estão matriculados —, os valores da amostra estão próximos dos valores registrados nas matrículas. Assim, desse universo de 147 respondentes, 60,1% são do sexo feminino e 39,9% do sexo masculino, estando 67,6% solteiros e 30,2% casados (os separados e os viúvos apresentam valores residuais: 1,4% e 1%, respetivamente). A maioria desses alunos é proveniente das regiões Sudeste (77%) e Nordeste (43,2%), mas podemos dizer que os alunos brasileiros da Universidade de Aveiro chegam de todo o Brasil.

No que toca à sua situação econômica verificamos uma situação igualmente diversa: Assim, não espantará que apenas 80,3% sejam estudantes a tempo inteiro, tendo os restantes sido obrigados ao estatuto de trabalhador-estudante para poderem sobreviver. Como o inquérito não está concluído, não sabemos ainda se as bolsas de estudos foram distribuídas pelos alunos com menores rendimentos. Possivelmente, também neste item haverá grande diversidade de situações, pois cerca de 60% dos alunos que possuem bolsa (31,4%) consideram o valor pecuniário da mesma insuficiente. Por outro lado, apenas 6,6% dos estudantes que responderam ao inquérito beneficia de um programa de intercâmbio entre o Brasil e Portugal. Compõe o quadro dessa enorme diversidade o número de alunos que vivem nas residências universitárias: 24,1% contra 75,9% que tiveram de encontrar na cidade de Aveiro local onde viver durante o tempo dos seus estudos superiores em Portugal.

Vejamos, agora, a sua distribuição pelos cursos da Universidade de Aveiro.

Os 31 alunos das licenciaturas distribuem-se por diversos cursos, com destaque para as engenharias e tecnologias de um lado e pelas línguas e humanidades, do outro — 48%, no conjunto —, como se pode ver no Quadro 6.

Os 52 alunos de mestrado distribuem-se de forma diferente. As Ciências Sociais e as Ciências Biomédicas abriram as portas a 27 desses alunos, mas os restantes distribuem-se por outras diversas áreas científicas. Os 3 alunos dos mestrados integrados estão matriculados em Física, Química e Engenharia Eletrônica e Telecomunicações.

Quadro 3. Evolução do número de alunos estrangeiros da Universidade de Aveiro

Anos	2000	2006	2007	2008	2009	2010
Número de alunos	239	423	436	507	642	748
Crescimento percentual		+77	+3	16,3	26,6	16,5

Fonte: Alunos matriculados em Dezembro dos anos indicados (GPE, UA, 2011).

Quadro 4. Rendimentos mensais dos alunos brasileiros da Universidade de Aveiro

<500 €	**500 €**	**500-750 €**	**750-100 €**	**>1000 €**
40	13	24	40	21
29%	9,4%	17,4%	29%	15,2%

Quadro 5. Cursos em que estão matriculados os alunos brasileiros

Licenciatura	**Mestrado**	**Mestrado integrado**	**Doutorado**
31	52	4	52
22,3%	37,4%	2,9%	37,4%

Quadro 6. Cursos em que estão matriculados os alunos de licenciatura

Línguas e Humanidades	**Engenharias e Tecnologias**	**Ciências**	**Saúde**	**Gestão**	**-Outras**
9	9	5	1	1	6
29%	29%	16,1%	3,2%	3,2%	19,4%

Dos 52 alunos de doutoramento, 39 estão matriculados em três áreas, distribuindo-se os restantes 11 por outras, como se pode ver no Quadro 8.

Quando questionados sobre se pretendem continuar seus estudos em Portugal, 36,5% dos estudantes respondem afirmativamente, 19,7% negativamente e 43,8% ainda não sabem.

No domínio da sua adaptação e integração na Universidade e Cidade de Aveiro, analisámos, com o auxílio da Escala de Likert, cinco níveis — pouca facilidade, média facilidade, facilidade razoável, facilidade e muita facilidade —, atendendo às seguintes variáveis: vida académica, moradia/habitação, amizades e lazer. Assim, é possível afirmar que a maioria dos alunos não teve dificuldades de adaptação às instalações da Universidade: 4,5% dos estudantes tiveram pouca facilidade; 5,2% tiveram média facilidade; 20,9% tiveram facilidade razoável; 23,9% tiveram facilidade e 45,5% muita facilidade.

Resultado idêntico foi obtido quando inquiridos sobre a facilidade de iniciação ao curso: 6% dos alunos teve pouca facilidade (15,8% média facilidade; 30,8% tiveram facilidade razoável; 27% tiveram facilidade e 20,3% muita facilidade), e o mesmo se pode dizer quanto ao seu primeiro contacto com os professores: 6% dos alunos teve pouca facilidade; 14,9% média facilidade; 18,7% tiveram facilidade razoável; 42,5% tiveram facilidade e 17,9% muita facilidade.

Ligeiramente diferentes são os resultados respeitantes à interação com os alunos do seu curso, mas, ainda assim muito positivos: 13,4% dos alunos teve pouca facilidade; 17,9% média facilidade; 20,9% tiveram facilidade razoável; 28,4% tiveram facilidade e 19,4% muita facilidade. E o mesmo se poderia dizer no tocante ao encontrar ambientes de lazer em comum na Universidade de Aveiro: 23,1% dos alunos teve pouca facilidade; 19,4% média facilidade; 26,9% tiveram facilidade razoável; 17,9% tiveram facilidade e 12,7% muita facilidade.

Quanto ao acesso à diversa informação fornecida aos estudantes estrangeiros, 34,3% dos alunos teve pouca facilidade, 26,9% média facilidade, 23,9% tiveram facilidade razoável, 8,2% tiveram facilidade e 6,7% muita facilidade.

No domínio das metodologias de ensino e avaliação, 9% dos alunos afirmou ter tido pouca facilidade, 17,2% média facilidade, 33,6% facilidade razoável, 26,1% facilidade e 14,2% muita facilidade.

Quanto ao relacionamento com alunos de outras nacionalidades, 10,5% dos alunos disse ter tido pouca facilidade, 17,3% média facilidade, 31,6% facilidade razoável, 26,3% facilidade e 14,3% muita facilidade.

Vejamos, agora, as respostas referentes à sua acomodação ou alojamento: 24,4% dos alunos diz ter tido pouca facilidade, mas os restantes não sentiram dificuldades (16%, média facilidade; 29% facilidade razoável; 14,5% facilidade e 16% muita facilidade).

O grau de integração na vida da cidade de Aveiro é ainda mais esclarecedor; apenas um número reduzido de alunos (0,7%) afirmou ter tido pouca facilidade, não apresentando dificuldades a maioria: 3% média facilidade, 11,9% facilidade razoável, 34,3% facilidade e 50% muita facilidade. De resto, as respostas são idênticas quando questionados sobre o estilo de vida: 5,3% pouco satisfeito, 4,6% satisfeito medianamente, 27,5% satisfação razoável, 44,3% satisfeito e 18,3% muito satisfeito.

No tocante à língua portuguesa de Portugal, 2,2% dos alunos diz ter tido pouca facilidade, 8,2% média facilidade, 14,9% facilidade razoável, 37,3% facilidade e muita facilidade.

O mesmo se passa quando inquiridos sobre a sua adaptação aos costumes e hábitos locais: 3% dos alunos sentiu pouca facilidade, 9% média facilidade, 18,8% facilidade razoável, 43,6% facilidade e 25,6% muita facilidade.

Quanto às dificuldades sentidas pela ausência dos familiares, 21,5% dos alunos afirmou ter tido pouca facilidade; 23,1% média facilidade, 29,2% facilidade razoável, 21,5% facilidade e 4,6% muita facilidade.

Atentemos, agora, na avaliação que estes alunos fazem a diversos aspectos da vida académica. No que tange ao espaço de convivência para estrangeiros e amigos no meio universitário, 13,2% mostram-se poucos satisfeitos, 14,7% satisfeitos medianamente, 39,5% com satisfação razoável, 20,2% satisfeitos e 12,4% muito satisfeitos.

No que respeita ao apoio dos professores, 7,6% mostraram-se pouco satisfeitos, 9,2% satisfeitos medianamente, 35% satisfeitos razoavelmente, 31,3% satisfeitos e 16,8% muito satisfeitos.

Quadro 7. Cursos em que estão matriculados os alunos de mestrado

Ciências Humanas	Ciências Biomédicas	Outras
19	8	25
36,5%	15,4%	48,1%

Quadro 8. Cursos em que estão matriculados os alunos de doutoramento

Ciências Exactas	Ciências Biomédicas	Ciências Humanas	Outras
19	11	9	11
38%	22%	18%	22%

Diversa é a apreciação que estes alunos fazem do apoio aos estudantes pelos serviços de ação social: 24,8% mostraram-se pouco satisfeitos, 24% satisfeitos medianamente, 26,4% satisfação razoável, 17,6% satisfeitos e 7,2% muito satisfeitos. Idênticos resultados se verificam no que diz respeito à assistência médica: 22% pouco satisfeitos, 23,7% satisfeitos medianamente, 38% satisfeitos razoavelmente, 11,9% satisfeitos e 4,2% muito satisfeitos.

A seguir, apresentamos os resultados provisórios de outros aspectos relacionados com a integração destes estudantes no meio social e acadêmico, em 4 níveis (sim, não, algumas vezes e nunca pensei nisso), correspondendo às variáveis.

Por fim, quando questionados sobre o regresso ao Brasil, após a conclusão do curso, a maioria manifestou desejo de voltar: 65,6% dos alunos responderam que sim, 15,3% que não, 10,7% possivelmente e 8,4% disseram nunca terem pensado nisso.

Leitura global dos resultados provisórios obtidos

Os resultados preliminares da pesquisa permitem afirmar, antes de mais, que estamos perante um grupo extremamente heterogéneo, sob qualquer ponto de vista, pelo que é redutor e preconceituoso falar de "brasileiros" como se falássemos de uma entidade monolítica, como se de uma comunidade homogênea se tratasse. As identidades são vistas como construções sociais, não estáticas, podendo os indivíduos assumir identidades diferentes em diferentes momentos. É espantoso como essa enorme diversidade se tenha transmudado nas respostas a alguns itens, mostrando-se mais homogênea especialmente nos domínios de natureza cultural. Também se percebe, de imediato, que é elevado o grau de integração desses alunos brasileiros na Universidade e na cidade de Aveiro, não obstante, em alguns domínios — apoios e relacionamentos —, grupos mais numerosos se tenham manifestado críticos ou descontentes.

Assim, parece-nos urgente uma reflexão partilhada dos resultados desta pesquisa, de modo a que todos os alunos estrangeiros da Universidade de Aveiro (como de outras) possam encontrar respostas para as suas interrogações e necessidades. Pela nossa parte, julgamos ter dado o nosso contributo para uma cultura de tolerância e de solidariedade, capaz de se alimentar do diálogo intercultural, da compreensão e da inclusão das "diferenças".

Referências bibliográficas

Andrade, A. M. J. d. & Teixeira, M. A. P. (2009). Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de orientação profissional, 10*. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167933902009000100006&script=sciarttext.

André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.

1. Gosta de introduzir-se em grupos distintos e culturas diferentes?

Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso
75%	3,8%	16,7%	4,5%

2. Sente dificuldade em relacionar-se com grupos de alunos estrangeiros?

Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso
9,8%	45,5%	33,3%	11,4%

3. Sente dificuldade em relacionar-se com os portugueses?

Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso
17,9%	41,8%	40,3%	—

4. Sente dificuldade em relacionar-se com os profissionais académicos?

Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso
11,9%	56,7%	31,3%	—

5. Participa em alguma atividade de integração promovida pela universidade?

Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso
13,4%	73%	11,2%	2,2%

Baltes, P. (2005). Aprendizagem. In N. Borrman (Ed.), *Dicionário do Futuro. Tendências, prognósticos, profecias* (pp. 39-40). Lisboa: Casa das Letras.

Barreto, A. & Pontes, J. (2007). *Portugal, um retrato social*, 7: *Um país como os outros. A formação de uma sociedade europeia*. Lisboa: .

Barroso, J. M. D. (2002). *Decreto-Lei n.º 251/2002*. Presidência do Conselho de Ministros.

Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* (J. C. Eufrázio, Trans.). Brasília-DF: Cortez Editora.

Gama, J. J. M. d. & Lampreia, L. F. (2000). *Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil.* Porto Seguro.

Góis, P. & José Carlos Marques, B. P. e. J. P. (2009). Segunda ou terceira vaga? As características da imigração brasileira recente em Portugal. *Revista Migrações, n.º 5,* 111-133.

Hall, S. (2006). *A Identidade cultural na pós-modernidade.* (11.ª ed.). Rio de Janeiro: DPN&A Editora.

Jorge Werthein, & Cunha, C. d. (2000). A UNESCO e as novas perspectivas para o desenvolvimento do Ensino Superior. *EccoS revista científica, 2,* 91-107.

Maalouf, Amin (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Gasset & Fasquelle.

Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior. Conceitos e práticas. *Educar, 28,* 107-124.

Perotti, A. (1997). *Apologia Intercultural.* (M. H. Oliveira, Trans.). Lisboa: Ministério da Educação.

SEF (2009). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: Retrieved from http://sefstat.sef.pt/rela torios.aspx.

Zamberlam, J., Corso, G., Bocchi, L., Filippin, J. & Külkamp, W. (2009). *Estudantes internacionais no processo globalizador e na internacionalização do ensino superior*. Porto Alegre: Solidus.

[350]

NOVOS DESAFIOS PARA A ESCOLA: FACE À CRISE DA ESCOLA E DO ESTADO SOCIAL

Filomena Correia
Centro de Estudos em Educação e Formação (CEEF, ULP)

[Resumo] Neste artigo procuramos relacionar a emergência dos modernos sistemas educativos enquanto instrumentos de consolidação do Estado, e, como reflexo das mudanças de paradigma. A escola construiu-se enquanto afirmação progressiva do Estado, desde o século XVI até ao século XVIII, onde destacamos a acção da igreja, os movimentos de reforma e contra-reforma, o Iluminismo que exige rupturas com o modelo prevalecente, passando o Estado assumir um controlo progressivo da educação, num processo nem sempre consensual (Teodoro, 2003). No século XIX e especialmente, no século XX a educação constitui-se como função do Estado, enquanto factor de homogeneização e de afirmação do Estado-nação (Ibidem), e após a Segunda Guerra Mundial, como factor de desenvolvimento económico e do Estado–providência. Assistimos à deslocação da do conceito de governação, agora centrada nos cidadãos. Porém, com a crise iniciada na década de 70, verifica-se a mudança de paradigma. Um tempo transaccional, que remonta, mas não se explica completamente com o Maio de 68, impondo uma abordagem, das implicações desta revolução enquanto «choque cultural» capaz de provocar mudanças nas concepções vigentes, perante os novos contextos sociais. Procuraremos demonstrar quais as dimensões em que se situa a chamada crise do Estado- providência, ressaltando a abordagem de Teodoro (2003), Sousa Santos (1996/1994), Castells (2007), Bob Jessop (1999), estabelecendo uma analogia com a evolução dos sistemas educativos, designadamente a problemática da massificação do ensino

Introdução

Numa breve retrospectiva da construção da instituição escolar e a sua consolidação desde o século XVI até ao século XVIII, destacamos a igreja, que apura durante os movimentos de reforma e contra-reforma o papel da escola. É com o Iluminismo e a necessidade de efectuar transformações económicas, políticas e sociais que se exigem rupturas, designadamente com a igreja, passando o Estado assumir o controlo da educação, num processo nem sempre consensual, como nos refere Teodoro (2003:29).

É no século XIX e durante o século XX que, a educação se constitui como função do Estado, e se "transforma num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-nação (Teodoro, 2003:29), convertendo-se após a Segunda Guerra Mundial em factor de crescimento económico, de uma «modernidade industrial» exponencial, onde o Estado-nação centralista e unificado, garante da universalização se fundamentava num mercado dinâmico (Barroso, 1999a).

Expansão e crise do Estado- Social

É neste período de apogeu, que se assistiu ao (re) surgimento do Estado - providência[1], tal como refere Guiddens (2007/2001), mais associado aos países do Norte, Centrais e desenvolvidos, e não uma característica dos estados do sul, semi- periféricos ou periféricos, segundo a perspectiva de Sousa Santos (2002[2]). Um conceito que reflecte a incorporação dos direitos sociais na noção de cidadania, sendo o século XX por excelência o tempo dos direitos sociais (Marshall, 1973, apud Guiddens,

2007/2001: 335). Uma concepção assente na ideia, de que o objecto de governação eram os cidadãos, e em premissas como:

i) Pai de família e a ideia de emprego para toda a vida;

ii) A consolidação do Estado-Nação através de reformas da segurança social e na promessa de um maior desenvolvimento social;

iii) Gestão de riscos, a partir de um forte controlo e intervenção do

1- Os serviços de um Estado-providência variam de país para país, mas incluem frequentemente, a educação, saúde, rendimento, incapacidade, desemprego e pensões. Guiddens (2007), Como factor de diferenciação entre os modelos de Estado - Providência é referido o modo como os benefícios são disponibilizados à população, cristalizados em duas concepções distintas: a) os apoiantes de uma segurança social como um direito de todos os cidadãos; b) os apoiantes de uma visão residualista, ainda hoje no centro dos debates políticos.

2- Na obra a "Critica da razão indolente" o autor sustenta que em Portugal não haveria Estado providência mas outras formas de solidariedade assentes nas redes de vizinhança.

como consequência ou causa da crise da escola, numa abordagem à gramática da escola, e da sua reconfiguração de uma escola de certezas para uma escola de incertezas, isto é de uma escola caracterizada pelos ideais de democracia e participação, reconvertida num espaço de desigualdade e incerteza. A escola construída em torno dos ideais iluministas de progresso social constituiu-se como projecto social e histórico de modernidade, porém projecto incompleto. Na análise da relação entre modernidade e escola procuraremos elencar alguns dos desafios que poderão reconfigurar o papel da escola. Porém, estamos certos que uma mudança de concepção de escola é demasiado profunda para depender de acasos ou conjunturas políticas.

[Palavras-chave] Crise do Estado Providência, Crise da escola, Sistemas educativos, Escola

Estado. Coincidindo com, a crise iniciada em meados da década de 70, assiste-se a um tempo de transição caótico e imprevisível, como nos diz Wallerstein (2007/2004). A economia-mundo capitalista viveu um período transaccional, cujas causas, embora possam remontar à crise de 1968[3], não a explica, tornando necessária uma análise dos sistemas históricos, numa perspectiva sistémica.

O aumento das estruturas produtivas, após 1945 é correlativo, com o aumento dos custos de produção e do fosso entre os países do centro e periféricos. Assim, a revolução de Maio de 1968 resulta sobretudo da "combinação de uma raiva com uma longa existência acerca do trabalho na economia-mundo combinada com o desapontamento perante a incapacidade dos movimentos anti-sistema em transformarem o mundo" (Ibidem, 2007/2004:84), o que conduziu a novas concepções, isto é "Num curto período de tempo os produtores da economia-mundo capitalista perderam o principal estabilizador escondido do sistema, o optimismo dos oprimidos" (Ibidem 84:85).

Na revisão da literatura, a crise do Estado-Providência é explicada por factores, de natureza sociopolítica, ou seja a diminuição da rentabilidade do capital perante a relação produtividade salários e a relação salários directos e indirectos; a regulação nacional face à internacionalização dos mercados; globalização da economia e das instituições que se desenvolveram na sua senda. Numa dimensão político-cultural, a crise do capitalismo organizado, e, em última análise dos Estados modernos é entendida por Sousa Santos (1996/1994: 213 como a revolta da subjectividade pessoal e solidária contra a cidadania atomizante e estatizante, limitadora dos espaços para o exercício da autonomia e criatividade; a transformação da solidariedade social numa transformação burocrática de prestação de serviços onde o distanciamento entre representantes e representados se acentua, conduzindo a formas diferenciadas de emancipação social da sociedade civil.

Por sua vez, Castells (2007), sustenta que esta crise se deve ao facto de o Estado não ter sido capaz de continuar a assumir os seus compromissos com o Estado- Providência. Se o sistema de produção e investimento desde 1945 constituiu um forte componente do Estado-Nação e um dos sustentáculos da sua legitimidade, na actualidade representa uma ameaça. Para tal propõe-nos uma distribuição mais equitativa à escala global assente num "contrato social global", na medida em que esta crise "significa que uma componente fundamental da legitimidade e estabilidade do Estado-Nação está a desaparecer (…)" (Castells, 2007:370).

Deste modo, e, face à complexificação das condições sociais e económica verificou-se uma reconceptualização das formas de governação, que de acordo com Jessop (1999: 353), passamos a apresentar :

a. Mudança na relação entre Estado e mercado;

b. Mudança do primado de interferência do Estado, nas questões segurança e risco;

c. Mudança na natureza da governação de um Estado burocrático, do tipo *top down* para formas de governança económica, politica e social assente em redes e parcerias;

d. Mudança de uma concepção nacional para uma concepção pós- nacional, isto é a economia sobrepõe-se ao nacional e a transnacionalização tem implicações também na educação.

A crise do estado-providencia e a crise da escola

A evolução dos sistemas educativos acompanhou a expansão e a retracção do estado social, espelhando os

3- A origem da crise remonta à revolução de 1968 abalando as estruturas do sistema –mundo. Marca o fim da supremacia do liberalismo e a deslocação da geocultura que mantinha intacta as instituições políticas do sistema mundo, perturbando os seus fundamentos, expondo-os à força do choque politico e cultural, às quais embora sujeita, mas de algum modo protegidas. Porém, o Maio de 68, não explica completamente a crise do sistema. Para Wallerstein, tal, deve-se à existência de tendência estruturais que começavam a atingir a sua assimptota, obstando a saida das repetidas dificuldades do sistema devido ao carácter cíclico das crises. O conhecimento das tendências e o conhecimento da impossibilidade de resolução das dificuldades recorrentes podem permitir-nos compreender a razão pela qual o choque de 1968 despoletou o emaranhar da geocultura que ligava o sistema-mundo (Wallerstein, 2007/2004: 77).

modelos de produção do mercado, sendo os primeiros entendidos como instrumentos de precisão e as escolas como fábricas. Transpôs-se o modelo «taylorista» para as organizações escolares, numa lógica de rentabilidade e eficácia, (Martín-Moreno, 1989a), assegurando a homogeneização "das próprias normas, do tempo e do espaço dos professores e alunos, quanto às formas de transmissão de saberes", como nos diz Barroso (1998b); sob o primado da nacionalização, burocratização e uniformidade, tal como salienta Gairín (1996a). Nos países mais industrializados, passam a considerar os diplomados, como recursos segundo Carneiro (2001), e, a educação "subsidiada, mandatada, organizada e credenciada pelo Estado", como sublinham (Carnoy & Levin, 1985, apud. Morrow & Torres, 1997:395).

A crise da escola, embora desocultada a partir da década de 60, esteve latente ao longo de todo o século XX, e na base de concepções pedagógicas diferenciadas defendidas por pedagogos como Claparéde, Decroly; Kerschenstneir, Ferrière, Cousinet, Freinet Dewey. Na revisão da literatura, a crise da escola é explicada ora como anacronismo no apego ao passado (progressistas); como resultado da massificação do ensino (conservadores); ou como reprodutora de classes, para a esquerda ortodoxa. Este conceito exprimia a ideia de insatisfação face a uma escola difusa e contraditória, percebendo-a sob, ângulos distintos, reflectindo ela própria a sociedade actual (Canário; Alves & Rolo, 2001; G. Barroso, 2008).

Na relação escola- sociedade verificamos que a governação desde meados do século XIX e durante o século XX, tornou o Estado responsável pelo bem-estar dos seus cidadãos, o que implicava que estes vinculassem a sua identidade aos procedimentos administrativos veiculados pelo conjunto da sociedade, ou seja que os indivíduos "pudessem pensar, conduzir-se e avaliar-se a si próprias como pessoas produtivas", como refere Popkewitz (2000: 12). Na análise das relações entre as sociedades ocidentais e a escola, Torraine (2005) considera que a primeira se poderia definir pela acumulação de recursos nas mãos de uma elite dirigente, onde os programas escolares reflectiam a imagem dessas sociedades, sendo que era competência da escola a transmissão, a disciplina, numa pretensa igualdade forjada, segundo o autor " na uniformidade da regra, isto é, pela submissão de todos, às formas de pensamento e de vida que garantem o sucesso da produção e recompensam os melhores" (2005:61).

Concordando com Meyer (2000), consideramos que as criticas à escola, não radicam na incapacidade de concretização dos seus objectivos, mas das finalidades e estratégias, perante a impossibilidade de uma educação para o sucesso, pois os, alunos são condicionados por forças de desigualdade e inércia. A expansão e universalização dos sistemas educativos tornaram-se o próprio calcanhar de Aquiles do modelo: a não concretização da função social da escola que tinha por finalidade a inclusão, e, promoção da igualdade, enquanto princípio ético e político, como recorda Martin-Moreno (1996b: 41), transformando-se numa escola selectiva e excludente (Duro-Belat: 2002; Nóvoa & Schriewer, 2000)[4], deslocando-se de uma escola de certezas[5], para uma escola de promessas, para no final se configurar como uma escola de incertezas (Canário; Alves & Rolo, 2001.

Uma escola de incertezas que incorpora as próprias fragilidades da sociedade, [6]tais como a incerteza laboral (Kergoat, 1998); crise urbana (van Zanten, 1991; Delard & van Zanten, 1993; as mutações da escola (Canário; Alves & Rolo, 2001:15), e a incapacidade das grandes reformas atingirem os resultados pretendidos, Hargreaves, 2007, 2009; Reguzzoni, 1994; Barroso, 1999).

O declínio progressivo do Estado Providência, a partir da década de 80, e a consequente implementação de medidas neoconservadoras da segunda via, redefiniram os cidadãos como clientes, consumidores e produtores, o que teve implicações nas políticas educativas: emagrecimento do estado e a deslocação para o Mercado, verificando-se, conforme referem Hargreaves &Shirley (2009: 8-9) em países como a Austrália, Canadá, Reino Unido, e Estados Unidos em maior ou menor grau a imposição prescritiva de medidas educativas, tendo como consequências: o aumento da competição entre as escolas, através da publicação de rankings; reforço da fidelidade ao currículo, de forma a atingir os objectivos impostos para a literacia ou matemática; objectivos políticos e definição de tempos para a melhoria dos resultados; aplicação de medidas sancionatórias (mudança de professores, de directores e fecho de escolas face à persistência do fracasso; substituição em traços gerais da formação profissional pela formação em serviço de acordo com as prioridades do governo.

A terceira via apresentada com o suporte teórico e a credibilidade de Guiddens, procurava como refere Hardgreaves & Shirley (2009: xi) "navegar entre e o estado e o mercado oscilando entre a autonomia profissional e a prestação de contas". Um modelo caracterizado pelo «New public Management», assentes em redes de parcerias. As políticas educativas caracterizam-se pelo estabelecimento de objectivos pelos governos. Baseados em estudos efectuados no Estado de Nova Iorque e no Ontario[7], Hargreaves & Fink (2007), referem que os educadores de ambos os países tem assinalado as consequências de uma legislação rápida, e, alargada das reformas educativas orientadas para a estandardização, designadamente (Ibidem 23-24): dificuldade na obtenção de diplomas por parte dos alunos do ensino especial ou vocacional; enviesamento e diminuição da criatividade na sala de

4- Duro-Belat (2002) faz a distinção entre desigualdade social e a desigualdade na educação e formação dado o carácter específico de cada um dos conceitos. As desigualdades na educação não podem ser colocadas no mesmo nível como o acesso à saúde. As desigualdades na educação são uma corrente de reprodução dessa desigualdade. A análise da génese da reprodução da desigualdade na escola está associada à reprodução das desigualdades sociais. Cf. Benavente, A; Campiche, J; Seabra, T.; Sebastião, J (1994). Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico. Lisboa: Fim de século edições.

5- Para Duro-Belat: 2002; Nóvoa & Schriewer (2000) a escola de certezas remete para a primeira metade do século XX, onde promessa de universalização e de igualdade entre os diferentes grupos sociais, garantia que através de um ensino fortemente estruturado, garantia cidadãos formatados de acordo com a ordem social estabelecida. Na sequência da expansão do mercado e do período que se seguiu à II Guerra a escola de certezas transfigura-se numa escola de promessas, pois a par com a expansão da educação associada à ideia de desenvolvimento (ver capítulo 2) prometia possibilidades de desenvolvimento, acesso e mudança social no sentido da igualdade.

6- De acordo com Torraine (2005), se era nas relações de trabalho que tinha origem a maioria dos conflitos sociais, agora é ao nível da economia globalizada, cujas consequências se fazem sentir suscitando a oposição que liga a defesa do local à crítica do global.

7- O estudo reflecte as experiencias de mudança e de reforma educativa para cerca de 250 docentes e lideres educativos, sentidas ao longo das três ultimas décadas do século XX, em oito escolas do ensino secundário, dos Estados Unidos e Canadá.

aula e inovação; aumento do hiato entre as escolas; encorajamento de estratégias dissimuladas de subida dos resultados, fragilização da competência dos professores e das comunidades profissionais docentes; aumento stress, demissões e baixa permanência no ensino, aumento da resistência à mudança e transferências dos directores de escola.

A Globalização e as mudanças na concepção do Estado, obriga-nos a questionar os novos sentidos que se perspectivam, para a escola, designadamente a redefinição dos modelos de solidariedade social, ou seja uma justiça social, gerada por uma educação libertadora no sentido de Paulo Freire, com salienta Torres (2005:95), propondo-nos formas de resistência numa perspectiva crítica[8] (Ibidem, 2005: 96), até porque à educação compete-lhe num quadro de uma nova narrativa, um papel de denúncia e rejeição de uma globalização destruidora.

A escola desenvolveu-se ao longo da modernidade se em torno dos ideais iluministas, de progresso social através do desenvolvimento da ciência e tecnologia, e da sua aplicação racional à vida do Homem. Um projecto social e histórico de modernidade, no sentido da emancipação social de Habermas (1987), mas entendida ainda como projecto incompleto.[9]

Numa análise da relação entre modernidade e escola, e os desafios que se avizinham, e que poderão a reconfigurar na pós- modernidade, Hargreaves & Shirley (2009:71-107), propõem-nos uma quarta via que é, simultaneamente, "um modo de inspiração, inovação, responsabilidade e sustentabilidade", uma forma que pretende a substituição de formas burocráticas e de mercado pela democracia e profissionalidade docente. Uma deslocação das concepções ainda vigentes para uma nova fórmula orientada para a mudança assente em:

a. Seis pilares: (visão inspiradora e inclusiva, forte envolvimento publico, obtenção de investimento, responsabilidade corporativa da educação, estudantes como parceiros da mudança, liberdade de ensinar e aprender");

b. Três princípios do profissionalismo (professores bem qualificados; criação de associações profissionais positivas e poderosas, comunidades vivas de aprendizagem);

c. Quatro catalisadores de coerência e sustentáculos da mudança (liderança sustentada, redes integradas, responsabilidades antes da prestação de contas, diferenciação e diversidade).

Urge pois, reflectir e estudar o impacto das reformas educativas realizadas em Portugal, designadamente, os modelos em vigor como a LBSE, o modelo de gestão, a avaliação; bem como os resultados das medidas de politica educativa compensatória, estabelecidas a partir dos denominados TEIP. Face à revisão teórica efectuada e ao contexto actual apresentamos cenários de reflexão que poderão reconfigurar o nosso contexto actual, e pistas de investigação futura:

a. No domínio organizacional e face à crise económica, qual o modelo que se irá seguir: formas centralizadas; formas híbridas como a municipalização, ou formas de gestão assentes numa falsa pretensa autonomia de escola, como a re-centralização por controlo remoto, (Lima, 2005).

b. Reivindicação do controlo dos processos de ensino por parte dos professores, concomitantemente com um maior envolvimento da e na comunidade;

c. O actual modelo de gestão das escolas, centrado em formas de poder unipessoais pode gerar pólos de tensão a partir do conselho geral, obstaculizando os processos de inovação e melhoria nas escolas.

d. De que modo a actual arquitectura de reforma educativa em Portugal, nomeadamente, se constitui como gerador de formas de liderança sustentável[10] capazes de possibilitar a emergência de comunidades vivas de aprendizagem. (Hargreaves & Fink (2007:159-163).

e. Perante uma sociedade multicultural, até que ponto iremos assistir à destrinça entre a esfera pública e privada, isto é quais as questões que permanecerão dentro ou fora da esfera da escola, como a religião originando novas formas de exclusão (Torraine, 2005), ou caminharemos para novas formas de cidadania, no sentido proposto por Sousa Santos (2004b) compatibilizando os direitos colectivos e os direitos individuais no sentido a reinvenção de novas formas cidadania cosmopolitas e localismos sentidos de um multiculturalismo emancipatório.

f. O confronto entre a urgência nas reformas e a necessidade de obtenção de resultados a qualquer custo e a curto prazo, poderão evoluir para um empreendimento de longa duração, tendo subjacente o princípio da sustentabilidade e os objectivos da declaração do milénio (PNUD).

g. O "esbordoamento" em torno do Estado-nação e os fenómenos associados ora à transnacionalização ora à localização das políticas educativas perspectivam cenários que poderão ir do estabelecimento de um currículo à escala mundial ao local, podendo despoletar debates em torno de uma pretensa

8- Segundo Torres (2005), a perspectiva crítica usada neste artigo considera a Escola de Frankfurt e a tradição neomarxista gramsciana. Ver a este propósito Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1997). Teoria social e educação. Porto: Edições Afrontamento. Nesta perspectiva é entendido no contexto da teoria crítica, podendo expressar diferentes sentidos (Torres, 2005: 96): i) Avaliar no sentido de aclarar o folclore que envolve as relações sociais; ii) A critica entendida como "conjunto de proposições sobre a natureza da realidade, do conhecimento e da explicação social" (Ibidem). Uma concepção radicada, segundo o autor na ideia de Paulo Freire e de algum modo em Ivan Illich, isto é uma ideia de que a mudança social pressupõe uma relação de opressão e de dominação. Neste sentido, compete às ciências sociais e em particular à educação a sua denúncia e critica; iii) Entendida associada à "auto-reflexividade do investigado e às bases linguísticas da representação social – neste sentido, toda a narração é entendida como construção social.

9- Neste sentido verificar-se-ia a supressão de formas de resistência explicadas pela colonização do mundo de vida pelo poder burocrático e pela mercantilização que enfraquecem a capacidade de formação de ideologia, aspectos que Habermas reflecte primordialmente.

10- A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro". Hargreaves, A.; Fink, D (2003). Leadership and sustainability: System Thinkers in action. Phi delta Kappan, 84 (9), 693-700

nova ordem: sociedade civil global, governação global, equidade global, cidadania pós- nacional (Sousa Santos, 2004).

Para concluir diríamos que a mudança e a inovação são empreendimentos a longo prazo. A escola que tinha por função socializar trabalhadores e cidadãos, sem consideração pelas diferenças, encontra-se em perda e novos desafios se avizinham decorrentes da própria transformação da sociedade, pois como sustenta Torraine:

> *Estamos a viver num período de esgotamento de uma política social, centrada na sociedade nas suas funções e na sua integração. Já estamos todos metidos na passagem que conduz de uma sociedade fundada sobre ela mesmo à produção de si pelos indivíduos, com a ajuda de instituições transformadoras. Tal é o sentido deste fim do social (Torraine, 2005: 83).*

Referências bibliográficas

Barroso, J. (1999a). *A escola entre o local e o global - perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.

Castells, M. (2007). A era da informação, Economia, sociedade e cultura. II Vol. O poder da identidade. (Edição original 1997). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian

Gairín, J. S. (1996a). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.

Guiddens. A. (2007). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian (5ª Edição. 4ª Edição Inglesa 2001).

Habermas, J.; (1987) The philosophical discourse of modernity. Cambridge . Polity Press, p.9

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). The Forth Way. USA: Library of Congress Cataloging in Publications Data

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). Liderança sustentável. Porto: Porto editora (2006)

Jessop, B. (1999). The changing governance of Welfare: recent trends in its primary functions, scales and modes of governation. Social and polity administration. (vol. 33, nº4, p.348-359) UK: Blackwell Publishers Ltd

Martín-Moreno, Q. (1989a). El centro educativo versátil: La demanda de un nuevo tipo de Centro Educativo. In Q. Martín – Moreno (Ed.). *Organizaciones Educativas*. Madrid: Universidade Nacional de Educación a Distancia, pp. 23-61.

Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1997*). Teoria social e educação*. Porto: Edições Afrontamento (Ed. Or.,1995).

Popkewitz, T. (2000). O estado e a administração da liberdade nos finais do século XX: Descentralização e distinções Estado/Sociedade civil. In M. J. Sarmento (Ed.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa, pp.11- 66.

Teodoro, A. (2003). Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. Porto: Edições Afrontamento.

Wallerstein, I. (2007). World System Analysis. an introduction. Estados Unidos da América: Library of congress Cataloging-in-publication (5ª Edição, edição de 2004)

Santos, B. S. (1996). Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento (5ª edição. Edição original 1994)

[351]

INVESTIGAÇÃO POR INQUÉRITO TEMAS E METODOLOGIAS MAIS MOTIVADORAS PARA OS APRENDENTES. ENCONTRAR MEIOS E RECURSOS QUE APOIEM E DESPERTEM CURIOSIDADE E INTERESSE NA APRENDIZAGEM

Cláudia Maria Amaral Teixeira, Jorge Cardoso, Márcia Anjo Moreira, Paulo J. A. da Cunha e Sofia Santos
Universidade Portucalense Infante D. Henrique

[Resumo] No âmbito da Unidade Curricular de Investigação Educacional foi efectuada uma investigação por inquérito através da aplicação de um questionário. Este estudo incidiu sobre os temas e metodologias das áreas curriculares disciplinares de História e de Geografia do Ensino Básico e Secundário, com o intuito de aferir os temas e as metodologias mais motivadoras para os aprendentes e, por conseguinte, identificar meios e recursos que apoiem e despertem curiosidade e interesse na aprendizagem.

Para aumentarmos a eficiência deste inquérito procuramos sempre clareza, objectividade, fiabilidade, bem como a obtenção de resultados úteis à tomada de futuras decisões.

Esta investigação afigurou-se-nos pertinente pelos múltiplos desafios que se apresentam ao sistema educativo nos dias de hoje, principalmente no que respeita à revisão curricular que prevê a fusão destas duas áreas do saber e que está longe de ser consensual.

Assim, procurou-se contribuir para uma reflexão fundamentada e rigorosa sobre práticas metodológicas comuns às duas disciplinas, mas também apontar os possíveis caminhos que melhor se possam

1. Metodologia

De entre os vários métodos existentes[2] a nossa investigação seguiu a via do questionário. Os conteúdos, previamente definidos pelo centro de investigação, têm por objectivo estudar os temas e as metodologias mais motivadoras para os aprendentes e encontrar os meios e os recursos que apoiem e despertem curiosidade e interesse na aprendizagem.

Os questionários, através de questões abertas[3] e fechadas[4], visaram descobrir factos concretos (sexo, idade e nível de escolaridade, etc.) e permitiram ainda descobrir reacções e sentimentos perante diversos aspectos dos temas, metodologias, meios e recursos das áreas curriculares disciplinares de História e de Geografia, bem como da instituição de ensino. Ambas as questões apresentam vantagens e desvantagens, pelo que foi uma mais valia a articulação das duas.

Como ponto de partida, optamos por escolher como universo alvo, as turmas do 9.º ano de escolaridade. Por um lado, por considerarmos que os mais jovens poderiam não compreender as questões mais complexas, nomeadamente ter noção de temáticas específicas de anos lectivos que ainda não frequentaram. Por outro lado, não havia turmas de nível secundário que pudessem responder aos inquéritos de História e de Geografia, simultaneamente.

Quanto à amostra, procuramos que esta tivesse uma dimensão adequada para obtermos a maior precisão possível[5].

1- Cláudia Maria Amaral Teixeira, Doutora em Educação pela Universidade de Salamanca, Professora Auxiliar da Universidade Portucalense Infante D. Henrique

2- CABRAL, Nisa A.C.A. (2006), "Investigação por Inquérito", Monografias da SEIO. Depto. Matemática da Universidade dos Açores: Ponta Delgada, http://www.amendes.uac.pt/monograf/tra06investgInq.pdf. FREITAS, H., MOSCAROLA (2002), J., "Da Observação à Decisão: Métodos de Pesquisa e de Análise Quantitativa e Qualitativa de Dados", in RAE-electrônica, Volume 1, Número 1, http://www.rae.com.br.

3- A saber: No questionário de História correspondem às questões 1.1, 1.2, 2, 3 e "Outros, quais?" na questão 8.No questionário de Geografia correspondem às questões 1.1, 1.2, 2, 3 e "Outros, quais?" na questão 7.

4- A saber: No questionário de História correspondem às questões 1, 4, 5, 6, 7, 8 (excepto "Outros quais?"), 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17. No questionário de Geografia correspondem às questões 1, 4, 5, 6, 7 (excepto "Outros, quais?"), 8, 9, 10, 11, 12, 13,14, 15, 16 e 16.1.

5- BACELAR, S.M. (1999). "Amostragem nas Ciências Sociais – Relatório de aula teórico-prática". Porto, Portugal: Faculdade de Economia, Universidade do Porto.

adequar aos interesses dos jovens na sociedade actual. Embora não tenhamos tido a pretensão de demonstrar as implicações decorrentes desta fusão, os resultados obtidos com este estudo poderão constituir-se como um ponto de partida para futuras reflexões sobre a importância destas disciplinas nos currículos do Ensino Básico e Secundário, na medida em que apresentamos conclusões sobre os temas e as metodologias utilizadas em contexto de sala de aula no âmbito das disciplinas de História e Geografia.

Este estudo demonstrou, ainda, a complexidade que reveste a investigação na área educacional, quer pelos constrangimentos que a pesquisa foi revelando, quer pelas correlações implícitas no estudo. Não obstante, chegamos a conclusões inequívocas: o uso das TIC é claramente sinónimo da satisfação dos aprendentes, embora mais identificável no caso da Geografia; este trabalho não está concluído e poderá constituir-se como ponto de partida para futuras reflexões.

[Palavras-chave] Investigação por inquérito, História, Geografia, Temas, Metodologias, Meios e Recursos.

Assim, foram seleccionadas quatro turmas em seis possíveis, essencialmente por duas razões. Por um lado, ao termos uma amostra representativa de mais de 50%, teríamos, portanto, uma amostragem tecnicamente válida. Por outro lado, ao definirmos a amostra superior aos 50% exigíveis estamos a diminuir a margem de erro deste estudo.

Embora fosse uma das nossas pretensões, foi-nos recusada a presença na distribuição dos questionários aos alunos e, por conseguinte, estes foram distribuídos pelos professores do Agrupamento, mais especificamente pelos Directores e Turma nas aulas da área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Devido a tal impossibilidade, solicitamos que a carta de apresentação do inquérito fosse lida aos alunos antes de os questionários serem distribuídos para que compreendessem a importância desta investigação.

Finalizado o processo de entrega e recolha dos questionários, iniciou-se o processo de preparação dos dados para posterior análise tendo em conta os objectivos específicos a que nos tínhamos proposto. A saber: aferir os temas preferidos e a sua relação com as metodologias utilizadas em aula; identificar os recursos existentes na escola; e, finalmente, avaliar o grau de satisfação dos aprendentes para com as áreas curriculares disciplinares de História e Geografia.

Abordámos cada um destes objectivos separadamente, embora sempre com o intuito de dar respostas ao objectivo geral do nosso trabalho. Não obstante, este estudo, por vezes, recorreu à interligação dos objectivos específicos, para melhor aferir os dados desta investigação.

Neste sentido, e mais detalhadamente, o inquérito foi realizado em sete etapas distintas. A saber: Planeamento e desenho do inquérito; Recolha dos dados[6]; Acesso aos dados (introdução em bases de dados); Preparação e codificação[7] dos dados; Análise de dados; produção do relatório e, por fim, disponibilização dos dados.

No que diz respeito a inquéritos invalidados importa fazer alguns pequenos apontamentos. Grosso modo, os inquéritos foram essencialmente invalidados por uma questão de opção metodológica por parte dos investigadores. Com efeito, ao fazer a análise das respostas dos inquéritos em causa, podemos reparar que existem uma ou mais respostas que remetem a investigação para um campo dúbio e, portanto, pautado pela falta de rigor e objectividade. Ora tendo em conta que é exactamente o oposto que procuramos ao longo de todo o estudo, invalidamos cinco inquéritos[8].

Note-se finalmente que, no que diz respeito ao nível puramente estatístico os inquéritos invalidados não relevam para qualquer resultado[9].

1.1. População e Amostra

O Agrupamento de Escolas, na área metropolitana do Porto, onde se aplicou o questionário é constituído por duas escolas: Uma escola Secundária e uma escola do 2.º e 3.º Ciclos. A primeira recebe alunos do 3º ciclo e Secundário e tem uma forte componente de ensino profissional, com larga tradição. Já a segunda está, apenas, vocacionada para o ensino do 2º e 3º Ciclos.

Antes de criarmos o formato de questionário a utilizar, tivemos em atenção o tipo de população a inquirir. Como já referimos anteriormente, optamos pelo 9.º Ano de Escolaridade do Ensino Básico por considerarmos que os mais jovens poderiam não compreender

6- Foram distribuídos 85 questionários da seguinte forma: 22 questionários a uma turma do 9.º Ano da Escola Secundária e 63 questionários a três turmas do 9º Ano da Escola Básica do 2º e 3º ciclos. Cinco questionários foram devolvidos: um de História e outro de Geografia por ausência de um aluno da Escola Secundária, e outros três de Geografia foram devolvidos em virtude de três alunos se terem ausentado da sala de aula para participação numa actividade escolar. Segundo pudemos apurar junto do Agrupamento, os alunos demoraram cerca de 20 minutos a preencher o questionário.

7- SILVA, José Tomás da (2010), "Noções de Estatística Descritiva", Coimbra, Universidade de Coimbra.

8- Concretamente os Questionários n.º 33, 41 e 60 de História e os Questionários n.º 49 e 66 de Geografia.

9-Não obstante, todos os inquéritos mereceram uma pequena análise essencialmente por duas razões. Por um lado ficam documentados em anexo e poderão – à posteriori – ser alvo de outro tipo de investigação e/ou análise mais detalhada; por outra via, ao observarmos atentamente estes inquéritos, poderemos tirar algumas ideias no sentido de sabermos as razões que terão levado os inquiridos a responder de forma difusa, ou responder "sim" e não" a uma aparentemente simples pergunta objectiva. São este tipo de ocorrências, conjugadas com outras tantas ao longo da investigação, que nos levam a algumas das conclusões e/ou possíveis linhas de orientação em próximos trabalhos, as quais explicaremos na parte final deste trabalho.

as questões mais complexas e, por outro lado, não havia turmas de nível secundário que pudessem responder aos inquéritos de História e de Geografia, simultaneamente.

Desta forma, o resultado desta investigação tornou-se mais interessante por ser possível verificar os contrastes entre as duas áreas curriculares disciplinares, para a mesma população.

Assim sendo, a população é constituída por seis turmas das quais retiramos uma amostra de 67% e sobre a qual incidiu a nossa investigação[10].

Se a amostra fosse muito pequena arriscávamo-nos a não obter resultados significativos podendo ter que reiniciar todo o processo. Assim optamos por ter uma amostra com quatro turmas em seis possíveis, o que representa mais do que 50% da população.

2. Análise dos Resultados por Objectivos Específicos

2.1 Primeiro Objectivo: Aferir os temas preferidos e a sua relação com as metodologias utilizadas em aula.

No que diz respeito, à área curricular disciplinar de História constatamos que 25% dos alunos inquiridos responderam que é do seu interesse a temática relativa aos Regimes Ditatoriais na Europa[11].

Neste estudo, seguem-se os 21% de alunos que demonstraram preferência pelo estudo do tema "A Europa e o Mundo no limiar do século XX" mais especificamente o subtema "Hegemonia e declínio da Europa", isto é, a análise da I Guerra Mundial[12]. Dos inquiridos, 20% dos alunos demonstraram interesse pelo estudo da II Guerra Mundial[13].

Observamos ainda que 5% dos alunos referiram interesse pelo tema – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI mais especificamente pelo subtema "Expansionismo Europeu"[14].

Por outro lado, 8% dos alunos demonstraram interesse por assuntos relacionados com a História da Cultura e das Artes. Ou seja, estes alunos mencionam áreas do domínio da História que são transversais às diversas temáticas presentes no Currículo Nacional de História do Ensino Básico.[15]

Em suma, podemos dizer que os alunos demonstram mais interesse pelos conteúdos programáticos do 9.º Ano de escolaridade, exactamente pelo nível de ensino que estão a frequentar.

Ao compararmos os temas mais interessantes de História[16] com o período histórico que os alunos revelaram ser mais interessantes[17] , verificamos, todavia, que existe uma enorme discrepância na Época Histórica. Por outras palavras, 66% dos alunos revelam ser do seu interesse temas que ocorreram na Idade Contemporânea. No entanto, quando lhes é questionado qual o Período da História com mais interesse apenas 15% refere a História Contemporânea[18].

Se aliarmos este resultado com o facto de 21% demonstrarem mais interesse pelos temas relacionados com a Pré-História mas, simultaneamente, 30% dos inquiridos apontam este Período como o menos interessante[19], aferimos, uma vez mais, a incoerência de muitas das respostas e, portanto, das eventuais conclusões que delas se possam retirar.

No que concerne à área curricular disciplinar de Geografia, e ao lermos os resultados, importa em primeiro lugar registar um grande número de respostas que não vão de encontro à pergunta do questionário. Neste sentido, classificamos todas estas respostas numa categoria de "não especificados"[20]. Assim, 22% das respostas relativas aos temas mais interessantes de Geografia, são não especificadas e, quando se questiona o inverso, o número sobe para 39%.

Por outro lado, muitos alunos dão uma série de respostas muitíssimo diversificadas[21] sobretudo quando se pergunta quais são os temas menos interessantes. Neste caso, registe-se 15%. No caso dos temas mais interessantes, o número desce para os 4%.

A nosso ver, o que mais ressalta desta pequena observância, é o facto de que, *grosso modo*, cerca de metade das respostas, remetem-nos para a ilação de que existe uma grande pulverização de respostas que não permitem inferir com grande exactidão uma temática considerada menos interessante pelos inquiridos. Ainda assim, podemos registar os 16% de respostas que referem que consideram menos interessante o estudo dos "Países desenvolvidos/Países em desenvolvimento".

No que diz respeito às temáticas mais interessantes, 21% indica temas relacionados com "Localização dos diferentes elementos da superfície terrestre" e 19 % com "Ambiente e desenvolvimento sustentável".

Seguem-se 18% de respostas que têm a ver com "Países desenvolvidos/Países em desenvolvimento". Se comparamos com os 16% de respostas que também indicam este tema mas como sendo menos interessante, uma vez mais, deparamo-nos com alguma imprecisão quando tentamos fazer uma avaliação global dos resultados.

10- Relativamente a História registamos 51% de amostra feminina e 49% de masculina. No caso da Geografia, a amostra é composta por 53% de indivíduos do sexo feminino e 47% do sexo masculino.
No que concerne às idades registadas através dos questionários de História, verificamos que a amostra constitui-se da seguinte forma: 40% têm 14 anos, 40% têm 15 anos, 10% têm 16 anos, 10% têm 17 anos de idade. Quanto a Geografia, a amostra têm a seguinte configuração: 40% têm 15 anos. 38% têm 14 anos, 11% têm 17 anos, 10% têm 16 anos e 1% têm 18 anos de idade.

11- QH 14 "O Hitler."; QH 37 "(…) o fascismo e o nazismo."; QH 42 "Nazismo, Salazarismo e a História toda de Portugal."; QH 70 "Nazismo."; QH 73 "Nazismo e Salazarismo.".

12- QH 3 "A 1ª Guerra Mundial"; QH 5 "A primeira guerra mundial"; QH 37 "A primeira guerra mundial, (…)".

13- QH 7 "A 2ª Guerra Mundial"; QH 8 "A 2ª Guerra Mundial".

14- QH 62 "Os Descobrimentos"; QH 83 "As descobertas portuguesas".

15- Acrescente-se que: 3 alunos consideram interessante o tema – Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica (QH 22 "As batalhas do cristianismo" e QH 40 "Idade média"); 2 alunos especificaram o tema "as sociedade recolectoras e as sociedades produtoras" (QH 22 "A Pré-História"); 1 aluno refere como interesse do estudo o tema Renascimento e Reforma (QH 59 "O renascimento, (…)"); Triunfo das Revoluções Liberais (QH 61 "A Revolução Francesa"); Sociedade e Mudança no limiar do Século XX (QH 71 "As novas correntes artísticas, (…) e os anos 20.; É de referir, ainda, que 1 aluno aponta o estudo da Idade Moderna, 1 Aluno História Contemporânea, 2 alunos História Politica, 2 alunos História Económica e 3 alunos História de Portugal.

16- Pergunta n.º 2 do Questionário de História.

17- Pergunta n.º 4 do mesmo Questionário.

18- Acrescente-se, que 28% refere como Período Histórico com mais interesse é a Idade Moderna.

19- Perguntas 2 e 3, respectivamente, do Questionário de História.

20- Na qual couberam as seguintes respostas: "não sei"; "nenhum"; "todos"; "alguns" e "não tenho".

21- Recorde-se que seguimos uma metodologia de análise que só consideramos um tema quando obtivemos mais que três respostas inclusive.

Ao observamos as respostas relativas ao ramo da Geografia que mais gostam[22], deparamo-nos com um ambíguo empate técnico. Com efeito, e como podemos visualizar através da leitura dos resultados obtidos, 51% do universo que respondeu à questão[23] diz preferir as temáticas relacionadas com o ramo da Geografia Física e 49% para o ramo da Geografia Humana[24].

Se aliarmos todos estes dados, a ambiguidade é, sem dúvida, a nota dominante.

Em suma, quando tentamos inferir os temas mais ou menos interessantes na área curricular disciplinar de Geografia, os resultados não são concludentes.

Ao observarmos as respostas relativas às metodologias usadas pelo docente nas aulas de História, apercebemo-nos que não existe uma correlação clara e objectiva no sentido de uma preferência dos alunos sobre os métodos que o professor utiliza em sala de aula, pois verificamos uma grande pulverização dos dados em causa.

Cumpre-nos aqui sublinhar que, logo à partida, a pergunta em causa não remete necessariamente para uma preferência dos alunos uma vez que pergunta diz: "assinale a metodologia que o(a) docente usa na sala de aula". Neste sentido, para podermos apurar com mais rigor o tipo de metodologias preferidas pelos alunos deveríamos certamente acrescentar uma pergunta, na qual se pedisse explicitamente "indique o tipo de metodologia que prefere ou preferia ter em sala de aula"[25].

Por outro lado, e corroborando esta ideia, poderemos questionar se um aluno do 9.º Ano de escolaridade saberá distinguir uma fonte de um texto escrito. Embora não seja o nosso objectivo aferir a aquisição de competências específicas por parte dos alunos, paralelamente, em abono do rigor científico e metodológico, não podemos deixar de referir esta probabilidade.

Apesar das dificuldades da leitura do gráfico, e cientes dos perigos inerentes a este tipo de análise, ousamos estabelecer uma relação entre algumas das metodologias que nos parecem ser passíveis de comparação, com o gosto pela disciplina[26], mas também com o grau de satisfação dos alunos[27].

Neste sentido, partimos de um pressuposto que as respostas "visualização de imagens" e "visualização de vídeos" estão relacionados com o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, denominadas TIC. Em seguida, criamos um universo imaginário com o número de alunos que gosta da disciplina para que, a partir deste universo, saber quantos alunos referiram o uso das TIC em sala de aula. Finalmente, comparamos todos os dados obtidos com o grau de satisfação dos alunos com as aulas[28].

Feita a análise detalhada dos vários resultados registados importa reter o seguinte:

A primeira constatação é que uma parte significativa dos alunos que gostam de Geografia, quando confrontado na pergunta relativa às metodologias em sala de aula, refere a visualização de imagens e/ou de vídeos[29].

Em seguida, verificamos que desses alunos, 63% revela estar muito satisfeito com a disciplina o que nos poderá levar a pensar que o grau de satisfação está, porventura, ligado também ao uso destas metodologias.

No que diz respeito à disciplina de história, e seguindo o processo anterior, a relação do grau de satisfação com o uso das TIC, em sala de aula, não parece ser tão evidente. Ainda assim, 42% dos alunos que gostam de História[30] revelam esta relação e, quando comparados estes 42% com os níveis de satisfação[31], obtemos uns concludentes 83% de alunos que estão muito satisfeitos.

Na verdade, os dados obtidos a partir dos questionários de História, acusam que 56% das metodologias utilizadas em sala de aula, estão relacionadas com a leitura de fontes, com a análise de textos e com debates.

Neste sentido, tentamos utilizar o mesmo método de análise entre os três vectores (gosto pela disciplina, metodologia e grau de satisfação), só que substituído a metodologia TIC, já explicada, com as metodologias mais utilizadas em História. Assim sendo, agrupamos a leitura de fontes, a análise de textos e aulas expositivas num mesmo universo.

Neste ponto, os dados parecem ser bem mais conclusivos. Na verdade, percebemos que apenas 7% dos alunos que gostam de História[32] não referem o uso de nenhuma das três metodologias em exame. Por outro lado, 68% dos alunos que gostam de História e que referem pelo menos uma das três metodologias, revelam estar muito satisfeitos contra apenas 4% que referem não estar satisfeitos.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar com alguma confiança que o uso destas três metodologias utilizadas em sala de aula contribui certamente para o elevado grau de satisfação dos alunos em relação às aulas da disciplina.

Se juntarmos todos estes elementos às temáticas que os alunos dizem ser mais ou menos interessantes e ainda pelas justificações que os alunos apontam em relação ao seu gosto ou não gosto pela disciplina, os dados parecem ser igualmente interessantes.

22- Reportamo-nos à pergunta n.º 4: "Que ramo da Geografia mais gosta"; 4.1: "Geografia Humana"; 4.2: "Geografia Física".

23- Sublinhe-se o facto de que num universo de 79 inquiridos, se retiramos os 5 alunos que responderam em ambas as hipóteses, teríamos um universo imaginário de 67 inquiridos. Sabendo nós que, por outro lado, não responderam a esta questão 7 alunos, observamos em suma 10% de respostas em branco. Utilizamos este processo de raciocínio e registamo-lo por uma questão de rigor metodológico, até porque, se optássemos por fazer o mesmo exercício matemático mas sem retirar as respostas duplas, o resultado percentual seria exactamente o mesmo.

24- Esta ambiguidade também poderá ser verificada pelas 5 respostas dadas pelos alunos que escreveram simultaneamente nas duas opções possíveis. Estatisticamente nós achamos por bem também contabilizar simultaneamente ambas as respostas tendo em conta que de facto eles responderam. Não obstante, e pese embora se trate de uma percentagem relativamente reduzida (corresponde a um total de 25 alunos). A verdade é que este tipo de ocorrência não deixa de contribuir para a ambiguidade do conjunto de eventuais conclusões.

25- Esta problemática é extensível a ambos os Inquéritos.

26- Pergunta n.º 1.

27- Perguntas n.º 15 do Questionário de História e n.º 14 de Geografia, respectivamente.

28- Perguntas n.º 15 e n.º 14, respectivamente, do Questionário de História de Geografia.

29- Num universo de 60 alunos, 58% referem este tipo de metodologia.

30- A saber: dos 57 alunos que, na pergunta n.º 1, responderam que gostam de História, 24 deles refere o uso das TIC na pergunta n.º 7.

31- Pergunta n.º 15 do questionário de História.

32- Sublinhe-se que representam uma parte muito significativa da amostra, uma vez que, com base nos dados obtidos na pergunta n.º 1, 70% da mesma revela gostar de História.

No que diz respeito às temáticas, como já explicamos anteriormente, estas não parecem poder inferir directamente com as metodologias e com o grau de satisfação. Na verdade, poderão até fazê-lo de uma forma inconsciente, mas os dados obtidos revelam que os alunos não nos indicam uma tendência clara e objectiva de uma ou alguma matérias preferidas.

Por outra via, podemos perceber que existem outras variáveis no grau de satisfação que nem sempre são identificáveis ou, até, justificáveis numa primeira fase. Na verdade, questões como a empatia nem sempre são de fácil leitura e justificação, sobretudo quando apenas estamos a ler resultados puramente estatísticos.

Ainda assim, saliente-se que 79% dos alunos de História gostam da disciplina por ser interessante, seguindo-se os 19% que gostam devido à empatia para com o docente. Por outro lado, 86% dos (poucos) alunos que não gostam da disciplina dizem não ter interesse pelo passado e 14% porque não tem empatia pelas temáticas.

No que à Geografia diz respeito, 72% dos alunos que justificaram o seu gosto pela disciplina, disseram que se prendia com o facto de ser interessante e divertida. 14% apontam, ainda que indirectamente, o facto da empatia em relação ao docente, nomeadamente pela forma como este lecciona. Finalmente, observamos 14% de alunos que apontam uma razão bem distinta: "permite aumentar o grau de cultura…".

Quando observamos as respostas que dizem respeito às justificações dadas pelos (poucos) alunos que não gostam de Geografia, percebemos que uma enorme maioria não gosta da disciplina porque não percebe os seus conteúdos programáticos e, neste ponto, temos uma relação directa entre as temáticas e o grau de satisfação.

Em jeito de conclusão, e no que diz respeito ao primeiro objectivo traçado pelos investigadores[33], podemos dizer que os resultados não são conclusivos até porque, logo à partida, a primeira premissa da comparação (temas) não é per si 100% esclarecedora.

2.2 Segundo Objectivo: Identificar os Recursos existentes na Escola.

No que concerne ao segundo objectivo que nos propusemos avaliar, nomeadamente identificar os recursos existentes na escola, importa fazer algumas considerações.

Em primeiro lugar, refira-se que a metodologia por nós utilizada para aflorar esta matéria. Na verdade, neste ponto pudemos elaborar uma análise conjunta dos dois questionários em simultâneo uma vez que as três questões[34] em causa são exactamente iguais[35].

Na primeira questão, pretende-se saber se o aluno acha se a biblioteca tem livros da disciplina em causa em número adequado[36]. Em seguida, questiona-se sobre existência, ou não, de mediateca na escola[37] e, finalmente, caso aquela resposta tenha sido afirmativa, pretende-se também saber se tem material adequado para a disciplina[38].

Face à semelhança das perguntas e também dos resultados em cada um dos inquéritos, por uma questão prática agrupamos os valores de ambos os inquéritos[39].

Comecemos por observar os resultados relativos à pergunta sobre a existência ou não de mediateca na escola.

Ao fazer a leitura das respostas 17, de História, e 16 de Geografia, optamos por juntar todas num só universo[40].Assim sendo, os dados referidos corresponde à soma de ambos os questionários. 66 % afirma existir mediateca contra os 34% que dizem não existir mediateca na escola.

Curiosamente, e sem querer fazer aqui outro tipo de juízos de valor ou de qualidade na divulgação de recursos por parte da gestão escolar, o facto é que 34% dos que responderam[41] dizem não existir este recurso na escola. Este resultado não deixa de nos levantar alguma perplexidade sobre a quantidade de alunos que, ao que parece, desconhecem a existência da mediateca.

Quando observamos a avaliação que os inquiridos fazem acerca dos recursos da biblioteca e mediateca[42], uma grande parte considera que os recursos são em número "suficiente" e/ou "tem material suficiente". Seguem-se os 17% de respostas que consideram "pouco suficientes" e apenas 8% "muito".

Neste sentido, e retirando o caso em certa medida discrepante que nos surge com a leitura de uma das questões[43], podemos afirmar com alguma segurança que a escola está bem munida de recursos tanto ao nível de biblioteca como de mediateca.

2.3 Terceiro Objectivo: Avaliar o grau de satisfação dos aprendentes para com as áreas curriculares disciplinares de História e Geografia.

Para estudar o nível de satisfação dos alunos em relação às respectivas disciplinas, utilizamos sobretudo os dados resultantes da pergunta n.º 1 em ambos os inquéritos, mas também as perguntas 15 e 14 de História e Geografia, respectivamente.

Se na primeira questão a pergunta era sobretudo genérica ("gosta de história/geografia"), na outra questão pedia-se

33- Recorde-se: Aferir os temas preferidos e a sua relação com as metodologias utilizadas em aula.

34- Perguntas números 15, 16 e 16.1. Na primeira pergunta

35- Excepção feita, naturalmente, às palavras "História" e "Geografia".

36- As respostas possíveis são: "Poucos", "Suficientes" e "Muitos".

37- Respostas possíveis: "Sim" e "Não".

38- Nesta última questão, ou seja, pergunta número 17.1 e 16.1 de História e Geografia, respectivamente. As respostas possíveis são: "Poucos", "Suficientes" e "Muitos".

39- Respeitantes às perguntas n.º 15, 16 e 16.1 de Geografia e 16, 17 e 17.1 de História.

40- Porque a pergunta é igual em ambos e também porque os resultados em cada um deles são muitíssimo semelhantes.

41- Sendo que, do total dos dois inquéritos, 102 responderam "sim" e 52 responderam "não".

42- Recorde-se que, à pergunta 16.1 de Geografia e 17.1 de História, respectivamente, ("se sim, tem material adequado para a disciplina de"…), apenas deveriam responder no caso de terem respondido afirmativamente à pergunta precedente, ou seja, n.º 16 e 17, respectivamente. Em todo caso, uma parte significativa dos que respondem que a escola não tem mediateca, responderam à pergunta seguinte. Em bom rigor, 30% no caso dos inquéritos de Geografia e 28% no caso dos inquéritos de História. Uma vez mais, este tipo de situação aumenta, por um lado o grau de erro na nossa análise global, mas por outro lado contribui para a problemática na forma como as questões do inquérito foram elaboradas, como já abordamos ao longo deste trabalho.

43- A saber: "A escola tem mediateca?". Com efeito, 66% dos alunos dizem que sim, mas também registamos uns 34% de respostas negativas.

ao aluno que apontasse o seu grau de satisfação numa escala.

Como parece evidente através da leitura dos resultados obtidos, em ambas as áreas curriculares disciplinares o grau de satisfação é notório. Poderemos ainda salientar o facto de que em ambos os itens registou-se uma taxa de resposta de 100% o que vem reforçar a fiabilidade deste resultado.

Para avaliar o grau de satisfação numa escala até 5, elaboramos 2 gráficos a partir dos quais se retiraram uma série de dados. Sinteticamente, e no que à História diz respeito, os resultados foram os seguintes: 37% atribui nota 4, 29% nota 3, 19 % nota 5, 10% nota 2, 4% nota 0 e 1% nota 1. Quanto a Geografia, os dados são os seguintes: 33% nota 5, 27% nota 4, 20 % nota 3, 13% nota 2 e 7 % nota 1.

Por conseguinte, poderemos apontar algumas razões para justificar o grau de satisfação dos inquiridos com as áreas curriculares de História e de Geografia. Relativamente à disciplina de História, os indivíduos inquiridos, neste estudo, salientam o estudo desta área de saber como interessante e como um meio de aquisição de conhecimentos[44] .

No que concerne à área curricular disciplinar de Geografia, os inquiridos mencionam, igualmente, esta área de conhecimento como um modo de obtenção de informação e, consequentemente, permite aumentar o grau de cultura do indivíduo que estuda esta disciplina[45].

No que diz respeito ao terceiro objectivo traçado pelos investigadores[46], em termos gerais podemos dizer que os resultados são conclusivos, uma vez que a maioria dos inquiridos, nesta investigação, demonstram um grau de satisfação elevado ou muito elevado com as áreas curricular disciplinar de História e de Geografia.

Quanto ao terceiro objectivo, parece-nos possível concluir que o gosto dos alunos pela História e pela Geografia reflecte-se no grau de satisfação dos mesmos. Se considerarmos em conjunto os graus 4 e 5 de satisfação, os valores correspondem ao mesmo valor de alunos que referem gostar das disciplinas em questão.

3. Conclusão

A elaboração deste trabalho contribuiu para nos alertar para a complexidade da investigação na área educacional. Todo o processo desenvolvido exigiu rigor e reflexão em todas as etapas, sendo que a metodologia e a apresentação e análise dos dados se tenham revelado as tarefas mais exigentes, uma vez que estas permitiriam encontrar possíveis respostas para os três objectivos específicos e, por conseguinte, para o objectivo geral.

A coordenação e colaboração permanente entre os quatro elementos que realizaram esta pesquisa revelou-se igualmente fundamental para a eficácia e exactidão dos resultados obtidos. A formulação dos objectivos específicos, as opções metodológicas, a pesquisa bibliográfica, o contacto com potenciais escolas cooperantes, o trabalho de recolha e análise dos dados e a formulação de hipóteses de resposta aos objectivos foram amplamente discutidos e concertados.

Do mesmo modo, as orientações e o apoio prestados pela Professora Doutora Cláudia Teixeira foram cruciais para fazer chegar este trabalho a bom porto. O incentivo ao desenvolvimento de uma pesquisa autónoma revelou-se não menos eficaz no estímulo da procura de soluções e possíveis abordagens dos problemas com que nos deparamos. O rigor dos conceitos e a aplicação dos procedimentos foram, assim, mais facilmente apreendidos e executados, contribuindo para uma dinâmica mais motivadora na construção do nosso conhecimento e no desenvolvimento do trabalho.

Ao longo do trabalho fomos ganhando consciência da pertinência da pesquisa, ao mesmo tempo que os constrangimentos detectados e as possibilidades de abordagem noutros contextos de investigação foram sistematicamente registadas para dar forma às recomendações futuras e, deste modo, contribuir para alargar os nossos conhecimentos enquanto formandos na área da Investigação Educacional. Porém, o carácter inconclusivo de alguns dos resultados e as múltiplas abordagens que podem ainda ser equacionadas a partir de novas correlações de dados, como atrás ficou demonstrado, configuram em si a complexidade desta área bem como a necessidade de se desenvolver uma postura de constante questionamento e de uma procura do aperfeiçoamento das práticas. Esta é, provavelmente, a mais-valia desta pesquisa: o desenvolvimento de capacidades de análise, de reflexão e de adequação de metodologias úteis à prática docente.

4. Limitações e Constrangimentos

Neste ponto, iremos abordar de uma forma mais particular alguns dos casos que poderão ter interferido directa ou indirectamente nos resultados e, até, conclusões, que fomos retirando ao longo deste estudo. Fazemo-lo sobretudo por uma questão metodológica mas igualmente indicativa, no sentido de poder expressar casos concretos dos constrangimentos que nos parecem ser mais pertinentes. Não obstante, cientes ainda, que tantos outros terão certamente influído neste estudo.

Antes de mais, o factor "tempo" não poderá deixar de ser alistado. Como se sabe, o trabalho embora nunca pudesse ter almejado ser completo, a verdade é que ficou, logo à partida, determinado por este elemento. Não obstante, não deixou de ser igualmente motivador e até, enriquecedor para a nossa pedagogia.

Outro constrangimento tem a ver com a burocracia. Na verdade, a implementação de um estudo deste género implica legalmente uma série de passos que, a ser cumpridos, inviabilizariam esta investigação. Relembremos que, por exemplo, teríamos de formalizar um pedido de inquérito aos alunos à DGIDC[47] e, só depois de nos registarmos

44- QH 10 "Interesso-me pelo passado das coisas pois a partir daí sei o porquê dos acontecimentos".

45- QG 15 "Porque gosto de saber o que o mundo é"; QG 46 "Ajuda-me a ganhar cultura geral".

46- Recorde-se: Avaliar o grau de satisfação dos aprendentes para com as áreas curriculares disciplinares de História e Geografia.

47- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

numa plataforma on-line, e de termos obtido a respectiva acreditação, é que poderíamos entregar os questionários nas escolas.

Em abono da verdade, diga-se que não cumprimos qualquer destes requisitos afim de conseguir dar seguimento a nosso estudo.

Explicitemos, agora, alguns casos particulares que nos parecem ser paradigmáticos de alguns constrangimentos verificados.

Comecemos pela questão n.º 15 do questionário de História.

Podemos observar quatro respostas fora daquilo que se poderia à partida esperar. Com efeito, quando se pede ao inquirido para indicar numa escala de zero a cinco[48] o seu grau de satisfação com as aulas de História, podemos registar quatro[49] respostas assinaladas em duplicado, ou seja, o aluno regista duas respostas quando só deveria tê-lo feito uma vez.

Esta ocorrência, apesar de representar uma pequeníssima parte da amostra, não deverá ser todavia menosprezada. Na verdade, se por um lado estatisticamente poderá ser considerado praticamente irrelevante ou porventura pouco digna de ser tratada, por outro lado este tipo de questões poderão revestir-se de uma especial importância, nomeadamente quando fazemos a análise da metodologia utilizada na investigação e mais concretamente aquando da formulação de questões.

Com efeito, ao observarmos mais atentamente a forma como a pergunta está formatada podemos vislumbrar pelo menos duas lacunas. Em primeiro lugar, o algarismo zero deveria corresponder a "nada satisfeito" e não "pouco satisfeito" como consta no questionário e, em segundo lugar, o próprio questionário deveria ter indicações precisas e objectivas no sentido dos inquiridos responderem a uma e apenas uma opção[50].

No que concerne à mesma matéria mas no questionário de Geografia[51], verificamos ainda um pequeno lapso pois na pergunta diz que 0 (zero) representa "pouco satisfeito" mas nas hipóteses de resposta a escala começa no algarismo 1. Todavia, tudo parece indicar que este lapso não retira o teor indicativo das respostas, até porque, intuitivamente ou não, excepção feita a um aluno[52] que nada respondeu, todos os alunos fizeram-no dentro da escala proposta.

Ainda no que diz respeito a constrangimentos, constatamos um caso[53] em que o inquirido não responde à primeira resposta objectiva "se gosta de Geografia". Porém, na resposta seguinte, quando se pede a justificação da resposta anterior, o mesmo aluno responde "porque não percebo a matéria". Ora bem, ninguém duvidará da evidência da resposta mas não é isso que queremos sublinhar. Com efeito, registamos este facto não pela sua relevância estatística – longe disso –, mas somente por uma questão de transparência na forma como abordamos os inquéritos e pelo rigor metodológico que pretendemos empregar.

Finalmente, não gostaríamos de deixar de apontar alguns casos particulares, também não pela sua relevância estatística, mas sobretudo porque poderão apontar caminhos futuros de investigação, não necessariamente exclusivos neste enquadramento de estudos. Aliás, estes casos poderão ser reveladores de eventuais constrangimentos não só na formulação do próprio questionário mas sobretudo na análise do mesmo.

Contudo, gostaríamos igualmente de sublinhar, em prol da verdade científica, que se tratam somente de quatro casos e que a nossa reflexão sobre os mesmos estão quase necessariamente inerentes à incerteza e impotência clara de os poder esclarecer.

Tendo em conta a ambiguidade de resultados que já afloramos, aliada à curiosidade que nos despertaram algumas respostas (ou falta delas), ousamos ir mais longe de que a mera estatística, embora cientes dos perigos pela falta de suporte técnico-científico em outras áreas do saber, nomeadamente da Psicologia. Em todo o caso, fica aqui o registo para eventual análise futura e que se reportam, uma vez mais, à questão n.º 4 de Geografia.

Falemos de três inquéritos nos quais os alunos riscam uma primeira opção e acabam por registar a outra opção disponível[54]. Tenha sido por mero lapso, aleatoriedade na resposta ou ainda por uma maior reflexão sobre a questão em causa, este tipo de situação poderá ser mais um caso revelador da ambiguidade de alguns resultados e consequentes conclusões. Poderá revelar outrossim, uma vez mais, que o facto de os investigadores não poderem ter estado presencialmente em sala de aula dando indicações e explicando que só poderiam responder a uma das opções é de facto uma condicionante digníssima de registo.

Finalmente, e ainda relativamente à mesma pergunta, registamos um único caso no qual o aluno não responde a qual ramo da Geografia mais gosta mas escreve ele mesmo uma terceira opção ao lado das hipóteses previamente disponíveis[55].

Em suma, este último caso, conjugado com os três precedentes, são em si mesmo reveladores de que a questão

48- A saber: zero corresponde a "pouco satisfeito" e cinco a "muito satisfeito".

49- Contudo, para a estatística final da investigação apenas contabilizamos três, uma vez que uma das respostas em questão diz respeito ao inquérito n.º 33 que foi invalidado e que, adiante, descreveremos as razões de fundo.

50- Em todo o caso, esta última lacuna poderia ser colmatada com a presença "in loco" dos investigadores, pois poderiam ter fornecido algumas indicações como deveriam ser elaboradas as respostas. Como já explicamos ao longo deste estudo, a escola impossibilitou esta tarefa.

51- Corresponde a pergunta n.º 14.

52- QG n.º 71.

53- Reportamo-nos ao Questionário n.º 31 de Geografia, nomeadamente às questões n.º 1 e 1.2.

54- A saber: Questionários números 40, 41 e 48.

55- Inquérito n.º 58, no qual o aluno escreve "nenhuma". Em todo o caso, saliente-se a coerência da resposta uma vez que ao compararmos a mesma com o grau de satisfação para com a disciplina nas perguntas n.º 1, 1.2, 3 e 14, o aluno mostra, de facto, que não está nada satisfeito com a disciplina.

n.º 4 poderia eventualmente ter sido formulada de forma diferente para ser coerente com outras perguntas no inquérito[56].

5. Recomendações Futuras

Não é possível distanciarmos as recomendações futuras das limitações e constrangimentos, pois foi a partir destes últimos que surgiram ideias para uma futura investigação por inquérito, seguindo a via do questionário.

As recomendações são um aspecto importante, na medida em que não correspondem somente a um ponto de chegada mas, por outro lado, poderá constituir-se como que um ponto de partida para outros estudos.

Neste sentido, e na linha de alguns constrangimentos que fomos aflorando ao longo de todo o estudo, indicaremos algumas propostas de linhas de orientação para futuros trabalhos. Todavia, sublinhe-se que não são mais do que propostas, elas mesmo discutíveis e aperfeiçoáveis.

Ainda assim, pensamos que poderia ser frutuoso obter autorização legal para distribuição dos questionários nas escolas. Na verdade, esta questão revelou tratar-se de sério entrave com o qual nos tivemos de deparar. Assim, consideramos que numa futura investigação desta natureza, seria muito vantajoso obter de antemão a autorização da DGCI (obrigatória para qualquer estudo em escola pública) afim de a investigação não ter de se deparar com questões burocráticas e embaraçosas que, na prática, apenas atrasam todo o estudo.

Outra recomendação tem a ver com o formato dos questionários em papel. Esta investigação, como referimos inúmeras vezes, pôde constatar que poderia ser muito vantajoso os questionários serem em formato electrónico, na medida em que, algumas questões poderiam tornar-se obrigatórias ou inviabiliza respostas duplas, entre outros. Além destas, existem outras vantagens, como a maior facilidade na preparação e tratamento dos dados. Como já foi referido, não nos foi permitida a presença na sala de aula durante a distribuição dos questionários, e este era um aspecto que nós considerávamos imprescindível. Contudo, foi algo que nos ultrapassou pois a escola não se mostrou disponível para que este procedimento fosse levado a cabo. Com o questionário electrónico, esta situação estaria superada.

Outra proposta que não gostaríamos de deixar de sublinhar, está ligada à forma como foram elaboradas algumas questões. Sem entrarmos em grande detalhe, até porque foi sendo abordado ao longo desta exposição, iremos referir um caso paradigmático desta matéria.

Nas questões 2 e 3, em ambos os questionários, referente às temáticas mais ou menos preferidas, julgamos que seria porventura mais proveitoso a aplicação de questionários diferentes. Na verdade, estas questões em concreto deveriam ser de resposta fechada e adaptadas a cada ano com os respectivos temas dos currículos nacionais. Assim, conseguiríamos certamente uma maior fiabilidade das respostas, na medida em que registamos um elevado absentismo e desconhecimento e/ou confusão dos temas.

6. Referências Bibliográficas e Abreviaturas Utilizadas

6.1 Bibliografia

Bacelar, S.M. (1999). "Amostragem nas Ciências Sociais – Relatório de aula teórico-prática", Porto, Portugal: Faculdade de Economia, Universidade do Porto.

Bardin, Laurence, (2009). "Análise de Conteúdos", Lisboa: Edições 70.

Freitas, H. & Moscarola, J. (2002). "Da Observação à Decisão: Métodos de Pesquisa e de Análise Quantitativa e Qualitativa de Dados", *in* RAE-electrônica, Volume 1, Número 1, http://www.rae.com.br.

Hill, Manuela Magalhães & Hill, Andrew, (2009). "Investigação por questionário", 2ª edição, Lisboa: Edições Sílabo.

Pinto, J.M. & Silva, A.S. (1986). "Metodologia das Ciências Sociais", 8ª edição, Porto, Portugal: Edições Afrontamento.

Silva, José Tomás da (2010). "Noções de Estatística Descritiva", Coimbra, Universidade de Coimbra.

6.2 Sites Consultados

Cabral, Nisa A. C. A. (2006). "Investigação por Inquérito", Monografias da SEIO. Depto. Matemática da Universidade dos Açores: Ponta Delgada,

http://www.amendes.uac.pt/monograf/tra06investgInq.pdf, (consultado no dia 18 de Março de 2011).

6.3 Abreviaturas Utilizadas

QH – Questionário de História;

QG – Questionário de Geografia.

56- Parece-nos que poderia ser frutuoso se na pergunta n.º 4 pudesse existir uma terceira hipótese de resposta, mais concretamente "nenhum", pois se um aluno começa por responder que não gosta de Geografia e, na questão adiante, não tem nenhum tema que lhe desperte mais interesse, fará algum sentido que se veja constrangido quando só lhe damos duas hipóteses de resposta, mas que ambas remetem para um gosto pela disciplina. Naturalmente que este – ou outro semelhante – constrangimento seria facilmente despistado se o investigador estivesse presente em sala ou até, por outra via, se existisse uma minuta com instruções no próprio questionário que evitassem estas dúvidas e/ou dificuldades aos alunos.

[352]

DE QUE FORMA O USO DAS TIC PODERÁ DINAMIZAR A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DOS DOCENTES

CARLA MADALENO
cmstamp@gmail.com

IDALINA JORGE
ifjorge@ie.ul.pt

PALAVRAS CHAVE

INTERDISCIPLINARIDADE
INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDOS
CONSELHO DE TURMA

RESULTADOS ESPERADOS

VERIFICAR SE O MODELO É FUNCIONAL E SE CONTRIBUI PARA A MELHORIA DO FUNCIONAMENTO INTERDISCIPLINAR DAS VÁRIAS ÁREAS DO CONHECIMENTO.

PROBLEMA

COMO DESENVOLVER UM MODELO, QUE PERMITA FUNCIONAR COMO RECURSO INTERACTIVO DE PARTILHA DE CONTEÚDOS ACTIVIDADES MATERIAIS E PROJECTOS NO CONTEXTO DE UMA TURMA DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO?

INFORMANTES

CONSELHO CIENTÍFICO
DIRECTOR DA ESCOLA
CONSELHO PEDAGÓGICO
CONSELHO DE TURMA

METODOLOGIA

QUESTIONÁRIOS
ENTREVISTAS
ANÁLISE DE DADOS
ELABORAÇÃO DE UMA FRAMEWORK

REFERÊNCIAS

Downes, S. (2007). Models for Sustainable Open Educational Resources. National Research Council Canada. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, 3, 29-44*

Mansilla, V. & Duraising, E. (2007). *Targeted Assessment of Students' Interdisciplinary Work. The Journal of Higher Education, 78, 2.*

Ene, S. & Sebarnica, C. (2009). *Interdisciplinary Research in Action. The case of the University "Constantin Brancoveanu" of Pitesti. European Journal Interdisciplinary Studies, 25-32.*

Jacobs, J. & Frickel, S. (2009). *Interdisciplinarity: A Critical Assessment. Review in Advance, 2, 43-65*

INTERDISCIPLINARIDADE

[354]

Utilização da Plataforma Moodle na Escola EB 2, 3 S. João de Deus

Rui Santos
fc40556@alunos.fc.ul.pt

Idalina Jorge
ifjorge@ie.ul.pt

Problema

A utilização das plataformas virtuais de aprendizagem constitui uma grande oportunidade e, simultaneamente, coloca grandes desafios à instituição escolar, aos professores e aos alunos.

Objectivo da Investigação

Desenvolver um estudo que permita conhecer a realidade actual da utilização da plataforma Moodle na Escola EB 2,3 S. João de Deus de Montemor-o-Novo, identificando os factores que contribuem para o aproveitamento das suas potencialidades pedagógicas e principais condicionantes.

Questões de Investigação

Qual a utilização que está a ser feita da Moodle?

As acções de formação, dinamizadas pelo grupo de informática, contribuem para uma percepção, por parte dos professores, das potencialidades pedagógicas da utilização da plataforma Moodle?

Quadro Teórico

- E-Learning
- Desenvolvimento Profissional dos Professores
- Desafios à implementação das plataformas LMS

Referências

Pedro, N., Soares, F., Matos, J. F., & Santos, M. (2008). *Utilização de plataformas de gestão de aprendizagem em contexto escolar - Relatório do estudo nacional.* Lisboa: DGIDC- Ministério da Educação.

UNESCO (2008). *ICT competency standards for teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Instrumentos

Recolha de dados da Plataforma Moodle (acessos, conteúdos, recursos e actividades utilizados)

Questionário aos professores da Escola EB 2,3 S. João de Deus

Informantes

Professores da Escola EB 2,3 S. João de Deus

Resultados Esperados

Identificação dos factores que melhoram e condicionam a utilização da plataforma Moodle da Escola EB 2,3 S. João de Deus pelos professores e do aproveitamento das suas potencialidades pedagógicas.

Aferir se as acções de formação desenvolvidas na Escola contribuem para uma percepção, por parte dos professores, das potencialidades pedagógicas da utilização da plataforma Moodle.

Palavras—chave: e-Learning, LMS, Desenvolvimento Profissional dos Docentes

[355]

"ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS PARA O ENSINO DA MÚSICA": UTOPIA OU POSSIBILIDADE?

Maria Helena Vieira e Maria Cristina Aguiar
Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga

[Resumo] Com o Decreto-Lei 6/2001, ao nível do desenvolvimento do currículo nacional, o Ministério da Educação define o conjunto de competências essenciais a desenvolver ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, nas diferentes áreas disciplinares, incorporando-as num único documento: Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Decorrente destes princípios, e como apoio à prática docente, é elaborado o documento Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico, procurando operacionalizar o ensino/aprendizagem da música, cujo objetivo principal é desenvolver a literacia musical. Questiona-se se estas orientações, formuladas de forma abrangente e ambiciosa, serão ou não exequíveis na prática.

1. Introdução: contextualização e antecedentes do Decreto-Lei 6/2001

O Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, vem estabelecer as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extraescolar, educação esta que é reconhecida como "parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa". Em conformidade com os artigos 3º e 4º, a educação artística processa-se de acordo com diferentes vias: educação artística genérica, educação artística vocacional, educação artística em modalidades especiais e educação artística extraescolar.

A educação artística genérica destina-se a todos os cidadãos, sendo ministrada nos diferentes Ciclos do Ensino Básico. Conforme previsto no nº 2 do artigo 9º, no 1º Ciclo, as Expressões Artísticas são parte integrante do currículo, e são asseguradas pelos docentes do ensino regular (artigo 10º, nº2). Por outro lado, a educação artística vocacional destina-se a um grupo de indivíduos com aptidões específicas (artigo 11º), é ministrada em escolas especializadas do ensino artístico, e é assegurada por professores especializados (artigo 14º, nº1). Posteriormente, destinado a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, surge, em 2006, o projeto *Escola a Tempo Inteiro* (programa que inclui as chamadas Atividades de Enriquecimento Curricular, doravante designadas por AEC), através do Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de Junho, cuja lecionação fica, também, sob responsabilidade de docentes especializados. Verifica-se, no entanto, uma contradição na elaboração deste despacho, uma vez que parece "provocar, à partida a desvalorização que é feita às Atividades de Enriquecimento Curricular. O seu carácter facultativo leva a que docentes, encarregados de educação e alunos adoptem uma postura de despreocupação e indiferença perante as mesmas" (Ferreira, 2009, p. 17).

Detendo o olhar sobre o panorama musical (uma vez que as AEC englobam outras atividades para além da música), relativamente ao ensino vocacional, o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho veio inserir o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor, reconvertendo os Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, e criando as respetivas Escolas Superiores de Música. Por sua vez, o Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto, aprova a organização curricular dos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico e apresenta a Educação Musical inserida na área de Expressão e Educação Artística numa ótica integradora e democratizante.

Todo este percurso legislativo foi construído numa lógica de acumulação de ramos e percursos de ensino, em vez de numa lógica de articulação integradora. Como afirma Vieira,

> *[...] as sucessivas alterações no sistema de ensino da música em Portugal, ao se apropriarem de uma estrutura ramificada por razões históricas (nas vertentes genérica*

e especializada), e ao tentarem articular essa estrutura a vários níveis, têm falhado sempre na articulação mais fundamental que é a de detecção de aptidões e respectivo encaminhamento vocacional. (Vieira, 2009, p. 533)

Maria de Lurdes Rodrigues, ministra da educação do XVII Governo Constitucional, entre 2005 e 2009, afirma que a Reforma de Veiga Simão e a aprovação da LBSE "foram os dois últimos momentos de reforma, nos quais se definiram princípios de funcionamento, de estrutura e de organização que ainda hoje orientam e enquadram as políticas educativas" (Rodrigues, 2010, p. 15). Estas medidas remontam a cerca de 30/40 anos e, embora se tenham dado alguns pequenos passos, o objetivo de encontrar um modelo organizativo para o ensino da música, genérico e especializado, que se revele coerente e convincente, está longe de ser uma realidade. "Continuamos à procura, com base num suporte legislativo da década de 80, de um modelo que seja eficiente, desde logo no que respeita à compatibilização da frequência do ensino artístico especializado com a frequência do chamado ensino regular" (Santos, 2008, p. 24).

2. Decreto-Lei nº 6/2001

Do ponto de vista do ensino artístico, o primeiro aspecto a salientar sobre o último documento legislativo relevante respeitante à organização do ensino básico é o de que ele ignora completamente o facto de as artes (e sobretudo a música) serem ensinadas, oficialmente, em diferentes ramos de ensino, e segundo princípios pedagógicos muito específicos. De facto, o Decreto-Lei nº 6/2001, apesar de "proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem" (preâmbulo) não contempla directamente os ramos de ensino artístico oficiais que também constituem parte integrante desse mesmo ensino básico, referindo apenas que "os princípios orientadores definidos no presente diploma [se] aplicam às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo" (artº 1º, nº 2). Assim, e numa espécie de interpretação intuitiva de questionável legitimidade legal, o documento foi acolhido pelas escolas do ensino genérico e praticamente ignorado pelas escolas do ensino vocacional da música. Todas as orientações curriculares contidas num decreto que ficou conhecido como o "documento das competências" têm, por isso, passado à margem do ensino básico da música nos conservatórios, academias e escolas profissionais.

A ênfase colocada nos "processos", nas competências a desenvolver nos alunos, mais do que nos objectivos ou conteúdos específicos (tradicionalmente passíveis de circunscrição em manuais escolares tradicionais) é uma das tónicas do Decreto-Lei nº 6/2001 que surge como eco de tendências internacionais, lideradas, nomeadamente, por Le Boterf (1994). É deste autor a definição de "competência" que marcou os anos 90, influenciando o desenho curricular de diversos programas ou orientações programáticas em diversos países europeus. Na sua opinião "a competência é da ordem do *saber mobilizar*" e implica accionar "um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais…)" (p. 16). Na mesma linha do seu trabalho, outros autores sublinharam a importância do desenvolvimento de "competências", projectando uma influência directa sobre as formas de conceber o ensino e de o organizar. Entre estes, destacam-se Eisner (1994), Goleman (1995), Skerritt (1997), Costa e Liebmann (1997), entre outros.

Seguindo estes postulados internacionais, o Decreto-Lei nº 6/2001, aposta em "ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula" e em desenvolver uma "crescente autonomia das escolas" e "um novo desenho curricular" que as convida a "apresentar projectos de gestão flexível do currículo". O legislador esclarece, ainda que O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (preâmbulo).

Apesar de não se direccionar especificamente aos ramos especializados de ensino da música, o decreto menciona, logo nos primeiros parágrafos, que, para além da introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares no currículo do ensino básico (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica), da obrigatoriedade do ensino experimental das ciências e da educação para a cidadania, um dos objectivos é também "o desenvolvimento da educação artística" (preâmbulo). Depreende-se, obviamente, que se trata de uma referência mais directa à educação artística no contexto da "escola genérica" (a qual, no documento, é quase sinónima de "escola básica"), já que os ramos especializados serão aqueles onde a educação artística já se encontra mais desenvolvida.

As políticas educativas condicionadas, por questões económicas são entrave que o sistema não conseguiu amadurecer. A única aposta de educação musical é ao nível do 2º ciclo do Ensino Básico, já tardiamente desfasada das ambições e sensibilidades da faixa etária, já que no 1º ciclo, são pontuais, as experiências musicais. (Matias & Abeledo, 2008, p. 4)

Segundo Feliciano (2008), "os cursos básicos e secundários devem estar subordinados a um tronco curricular comum, independente do regime de frequência [ser genérico ou vocacional] " (p. 10) evitando, assim, desajustes no progresso escolar.

Com algumas excepções, (...) esta é uma realidade que mantém o ensino especializado da música periférico no quadro do Sistema Educativo e das escolas "comuns", que são a sua espinha dorsal, fazendo depender das famílias, em grande medida, e de desempenhos voluntariosos por parte de alguns profissionais, a articulação que, como prática institucionalizada, deveria existir. (Feliciano, 2008, p. 5)

É indispensável a reapreciação do sistema de ensino, no sentido de encontrar consensos na construção de um novo currículo que leve a práticas efetivas. "As reformas existem sob forma de textos escritos longamente debatidos; no terreno, porém, os actores têm-se encarregado de os destruir" (Lima, 2004, p. 16).

Um exemplo que prova que o conceito de "escola básica" é frequentemente equiparado ao conceito, mais restrito, de "escola genérica" (tomando-se, metonimicamente, o todo pela parte – se bem que pela parte maior) é a tese de mestrado de Manuela Encarnação (2002). Intitulando-se A *música na educação básica: a orientação curricular e a literacia musical*, e tratando de forma exaustiva e rigorosa a problemática do enquadramento curricular da disciplina de Educação Musical no sistema educativo, a tese centra-se, desde o início, no ensino genérico, construindo os seus referenciais teóricos em torno da escola genérica, e terminando com a análise da legislação mais relevante para esse ramo de ensino a partir de 1989. O ensino musical nas escolas básicas vocacionais e a legislação respectiva não são objecto de estudo da tese. Destaca-se aqui a "síntese semântica" dos termos usados no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (resultante do Decreto-Lei nº 6/2001) desenvolvida pela autora na sua tese, pela clareza com que define os conceitos de "competência", "competências essenciais", "competências gerais" e "operacionalização transversal" (Encarnação, 2002, p. 199).

Não cabendo no âmbito deste artigo a análise exaustiva de toda a terminologia utilizada no Decreto nº 6/2001 e do seu conteúdo semântico, remete-se para a leitura do trabalho de Manuela Encarnação (2002). Aí se discernem, segundo o que se preconiza no decreto, os conceitos relacionados com os vários tipos de competências a desenvolver (como por exemplo, competências estéticas, emocionais, cognitivas, sociais, criativas, técnico-instrumentais) e com as perspectivas da aprendizagem musical segundo, Gordon, Sloboda, Swanwick, Elliott. O conceito que importa aqui destacar, por constituir a base de sustentação prática das "experiências de aprendizagem" concretas propostas para todos os ciclos de ensino da educação "básica" neste documento legal é o de "literacia musical", enquanto "competência específica".

3. O Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais

Na Introdução ao documento *Currículo Nacional do Ensino Básico* - Competências Essenciais, Paulo Abrantes (2001) director do Departamento de Educação Básica, sublinha que o conceito de "literacia" (que está presente em todas as áreas ou saberes específicos contemplados no texto legislativo) se encontra ligado ao conceito de "competência". Nesta perspectiva, a literacia, não deverá ser encarada como o domínio de um conjunto de saberes ou conteúdos concretos, mas a capacidade de "actualizar" esses conteúdos ou saberes (p. 1):

> *A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem. (Abrantes, 2001, p. 1)*

O eco destes pressupostos no que respeita à descrição das "competências específicas" a desenvolver na escola básica no domínio da música (independentemente das "situações de aprendizagem" relativas a cada ciclo de ensino, e que se recomendam em secções subsequentes) encontra-se mais à frente, no documento (Ministério da Educação, 2001, p. 165). Aí se define, na secção dedicada à música, que "as competências específicas estão pensadas no sentido de providenciar práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a acção educativa, de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical em nove grandes dimensões". Vale a pena citá-las, já que subjazem à sugestão de "situações de aprendizagem" específicas para o 1º, 2º e 3º ciclos:

1. desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, isto é, a capacidade de imaginar e relacionar sons;

2. domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;

3. composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;

4. compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;

5. apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;

6. compreensão e criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em interacção com outras formas artísticas;

7. conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional;

8. valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais;

9. reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspectos da vida quotidiana e da história social e cultural. (Ministério da Educação, 2001, p. 165)

É evidente que uma apreciação crítica destas "grandes dimensões" poderá tornar-se tão subjectiva quanto a formulação das mesmas, já que, em todas elas, haverá uma infinidade de graus de desempenho possíveis. Por outro lado, compreende-se que existe uma valorização da música enquanto actividade prática, por oposição a um "saber sobre música", ou a um conhecimento que incida, por exemplo, na descodificação da notação musical. Nesse sentido, o documento assenta o conceito de literacia musical nos referenciais teóricos sobre "literacia" (geral, e musical) de autores como Sim-Sim, Olson e Astington, Eisner, Randell e Reimer (citados por Encarnação, 2002, pp. 135-142). De qualquer das formas, e independentemente da interpretação teórica do conceito de "literacia" em causa, ou dos graus de desempenho que os alunos da escola básica possam vir a atingir ao nível das dimensões propostas, é possível sugerir que algumas delas serão, talvez, demasiadamente ambiciosas, mesmo para o 3º ciclo do ensino básico. A título de exemplo,

poderá aduzir-se que, em mais de trinta anos de contactos com escolas especializadas, não se encontraram alunos, de nenhum nível de ensino (nem sequer professores) capazes de "compor, orquestrar e improvisar em diferentes estilos e géneros musicais" (dimensão nº 3). A explicação teórica para essa dificuldade poderá encontrar-se na estruturação da apreensão das realidades sonoras e na formação dos conceitos musicais, já definidas por psicólogos da música como Deutsch (1982, pp. 99-134) ou Gordon (2000), entre muitos outros. De facto, a compreensão de conceitos como "género" e "estilo" ao nível da audição, não tem uma projecção imediata nem precoce nos níveis da *interpretação* e, sobretudo, da *improvisação*. A aquisição progressiva dos conceitos de timbre, ritmo, melodia, forma, textura e harmonia, por si só, revelam a dificuldade de se atingir o patamar do "estilo" e do "género" ao nível da criação e da improvisação nas idades a que se refere o decreto. A "criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em interacção com outras formas artísticas" pelos alunos (dimensão nº 6) raramente se verificou, também, no contexto referido do ensino especializado. Quanto às outras dimensões, e de acordo com diversas experiências profissionais, elas poderão ser actualizadas, segundo um espectro variado de níveis de desempenho ao nível das "situações de aprendizagem".

Para além da parte relativa à *Literacia Musical* (e às nove dimensões supra-citadas) o capítulo da Música dedica-se ainda à *Relação com as competências gerais*, *Experiências de aprendizagem e Competências Específicas* (estas apresentadas à volta de quatro "organizadores": *interpretação e comunicação, criação e experimentação, percepção sonora e musical e culturas musicais nos contextos)*. Na mesma linha de pragmatismo, salientam-se agora as *Experiências de aprendizagem* sugeridas (ainda sem indexação específica a nenhum ciclo de ensino, mas incluindo alguns parágrafos explicativos, para melhor compreensão):

1. experienciar diferentes tipos de instrumentos e culturas musicais;

… aprender a cantar segundo diferentes tipologias musicais, da música étnica à erudita, do pop ao jazz, entre outras, e a tocar, desde instrumentos populares portugueses a instrumentos electrónicos, como sintetizadores, de acordo com o seu desenvolvimento pessoal.

2. explorar diferentes processos comunicacionais … Os princípios composicionais são instrumentos que ajudam à organização dos sons e das ideias, permitindo a coesão e a singularidade de cada obra. A compreensão e a manipulação destes princípios possibilita o entendimento de como os diferentes compositores os utilizam para a criação artística bem como as formas pessoais de expressão e de comunicação.

3. produzir e realizar espectáculos diversificados … projectos artísticos diversificados … para o desenvolvimento de de actividades de trabalho interdisciplinar, individual e em grupo.

4. assistir a diferentes tipos de espectáculos … um dos aspectos centrais na diversificação dos contextos de aprendizagem.

5. utilizar as tecnologias da informação e comunicação

6. contactar com o património artístico musical

7. realizar intercâmbios entre escolas e instituições

8. explorar as concexões com outras artes e áreas do conhecimento

9. desenvolver projectos de investigação

À semelhança das observações selectivas a propósito das "dimensões" da "literacia musical" apresentadas no documento, destaca-se apenas o ponto 1 destas *Experiências de aprendizagem* sugeridas. Não só não tem sido possível encontrar alunos e professores do próprio ensino especializado capazes de realizá-las, como também não parecem ser comuns os profissionais musicais que saibam simultaneamente "cantar segundo diferentes tipologias musicais, da música étnica à erudita, do pop ao jazz, entre outras". A dificuldade do professor de música da escola genérica proporcionar semelhante variedade de experiências de aprendizagem aos alunos parece notória. Perspectivam-se, ainda, possíveis dificuldades no que respeita à realização de "actividades de trabalho interdisciplinar" (ponto 3), devido às numerosas exigências de formação sugeridas pelas outras experiências de aprendizagem a proporcionar.

Poderá depreender-se que nem sempre o currículo legislado encontra eco no currículo praticado:

> *apesar de conhecermos os fundamentos que defendem e justificam a inclusão da Expressão Musical no currículo do Ensino Básico, promovendo a aquisição de competências sociais e cognitivas, e, apesar do enquadramento normativo que lhe confere responsabilidades ao nível conceptual e programático, verificamos uma incongruência entre esta atribuição e a prática regida no 1º ciclo do Ensino Básico. (Matias & Abeledo, 2008, p. 1)*

O rigor esperado quer ao nível técnico, quer ao nível artístico, na prestação musical das crianças do 1º Ciclo carece, naturalmente, de um trabalho específico por parte dos seus professores. Segundo Matias e Abeledo (2008), e tendo em conta os dados recolhidos na sua investigação, "a falta de formação na área da expressão musical é uma condição marcante no desenvolvimento do currículo da expressão musical [podendo observar-se o] incumprimento do programa em alguns indicadores que necessitam de formação específica musical" (p. 13).

De um modo geral, o diploma apresenta, no que diz respeito ao ensino da música, uma elaborada fundamentação teórica e uma estrutura muito organizada. Contudo, parece distanciar-se das práticas curriculares concretas, do conhecimento da formação dos professores existentes no terreno, e do funcionamento psicológico dos adolescentes ao nível da apreensão e organização dos diversos conceitos musicais, e da capacidade de os projectar em actividades interpretativas e criativas. O impacto deste documento nas escolas e nos cursos de formação de professores foi controverso, precisamente pelo contraste entre o ideal e a realidade. Disso nos dá conta um artigo de Costa e Lobo (2002) publicado em *A Página da Educação*:

> *[D]e acordo com a listagem de competências essenciais de literacia musical previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico, no capítulo de Interpretação e*

Comunicação [Organizador 1 de Competências específicas], o aluno deveria ser capaz de, no final do 9º ano, "cantar sozinho, ou em grupo, com precisão técnico-artística, peças de diferentes géneros, estilos e tipologias musicais; tocar sozinho ou em grupo pelo menos um instrumento musical utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas de acordo com a tipologia musical; preparar e dirigir pequenas peças e (ou espectáculos musicais de âmbitos diferenciados; participar, como intérprete, autor e produtor em recitais e concertos com diferentes pressupostos comunicacionais e estéticos e para públicos diferenciados; investigar e avaliar diferentes tipos de interpretações utilizando vocabulário apropriado. Mais: no capítulo da Criação e Experimentação [Organizador 2 de Competências específicas], o aluno deveria saber "compor, arranjar e apresentar publicamente peças musicais com níveis de complexidade diferentes, utilizando técnicas vocais e instrumentais e tecnologias diversificadas; improvisar melodias, variações e acompanhamentos utilizando diferentes vozes e instrumentos; manipular os sons através de diferentes tecnologias acústicas e electrónicas; gravar as suas criações e improvisações musicais; e investigar processos de criação musical tendo em conta pressupostos, técnicas, estilos, temáticas comunicacionais e estéticas diferenciadas… Uma lista de objectivos ambiciosa, mas… completamente desajustada da realidade, já que o ensino não especializado da música se encontra reduzido à boa vontade de cada professor no 1º ciclo, possui uma oferta diminuta no 3º e pura e simplesmente não existe no currículo do ensino secundário.

Quanto à possibilidade de as orientações musicais do novo *Currículo Nacional do Ensino Básico* poderem ser implementadas no 2º ciclo, onde existem mais professores especializados, Costa e Lobo referem-se à difícil exequibilidade do processo:

O único momento de aprendizagem musical efectivamente proporcionado pela escola resume-se, na prática, aos dois anos de Educação Musical do 2º ciclo do ensino básico. Mas mesmo estes acabam por saber a pouco: a reduzida oferta formativa posta à disposição dos alunos - nomeadamente no que se refere à variedade de instrumentos musicais - , a escassez de recursos educativos e a inexistência de uma sequencialidade da aprendizagem acaba por provocar o desinteresse da maioria. Para aqueles que querem aprender mais, a alternativa passa necessariamente pela especialização numa escola de ensino artístico vocacional ou por uma formação exterior ao sistema de ensino regular, que não fica propriamente barata…

A expressão musical continua a ser uma disciplina encarada como um apoio às outras áreas do saber (são prova disso as canções infantis temáticas que abordam conteúdos de Estudo do Meio ou de Língua Portuguesa). Devido à inexistência de regime articulado no 1º CEB, a criança que pretenda aprender música terá de se inscrever numa escola própria, diferente da sua, o que poderá gerar dificuldades, sobretudo financeiras. Detendo o olhar na possibilidade de uma reforma eficaz ao nível do ensino da música, Wagner Diniz (2008) define como necessária a coexistência das duas vias de ensino, desde o 1º CEB: a via genérica, em todas as escolas públicas de ensino regular, do 1º ao 12º anos, e a via vocacional/especializada, também nos mesmos anos de escolaridade, em escolas de ensino vocacional. O mesmo autor defende que "a permeabilidade de passagem entre estes dois tipos de ensino deve ser permitida a qualquer nível desde que o aluno mostre aptidões para isso" (p. 17). Deste modo, ao ensino genérico da música caberá um papel de desenvolvimento mental e cognitivo das crianças e jovens e uma sensibilização à música. Ao ensino especializado caberá um desenvolvimento dos mesmos já com o objectivo de se tornarem profissionais, (…) através de um trabalho mais intensivo do que o do ensino genérico. (Diniz, 2008, p. 17)

Presentemente, este ideal parece longe de ser alcançado e a efetivação da Música nas AEC acaba por gerar alguma confusão e controvérsia: as atividades, que deveriam ser um acréscimo curricular, assumem frequentemente os objetivos não cumpridos, previstos para a Educação Musical no 1º CEB. Por outro lado, como se conclui na tese de mestrado de Ferreira (2009), devido ao carácter facultativo das AEC, a aprendizagem da música não é uma realidade para a maioria das crianças; devido à pouca exigência oficial nas habilitações dos docentes, a qualidade da formação é questionável; devido ao carácter lúdico recomendado pelo despacho criador, a consistência e sequencialidade das aprendizagens são postas em causa (p. 185). Em suma, a prática de atividades musicais na escola está muito condicionada por uma organização curricular deficitária, pela ausência de recursos humanos habilitados e pela inconsistência dos percursos pedagógicos oferecidos.

4. Conclusão

Em síntese, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, decorrente do Decreto-Lei nº 6/2001, e no que diz respeito à sua implementação no âmbito do ensino da música, oferece numerosas dificuldades de aplicação prática. Embora dirigido à escola básica (no sentido de "genérica") o conjunto das propostas relativas à aquisição de uma "literacia musical" através de um conjunto de "experiências de aprendizagem" sugeridas poderia talvez constituir um mais adequado desafio para o próprio ensino especializado (o qual se encontra oficialmente contemplado no artº 2º do capítulo 1, enquadrado no conceito das "demais ofertas formativas relativas ao ensino básico"). Seria interessante verificar os efeitos da aplicação deste decreto no ensino vocacional e no ensino profissional, caso ele fosse, de facto, implementado nesses ramos.

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais.* Retrieved Junho 2011, from http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/122/curric_nacional_introducao.pdf.

Costa, A., & Liebmann. (1997). *Envisioning Process as Content. Toward a Renaissance Curriculum.* (A. Costa, & Liebmann, Eds.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Costa, R., & Lobo, A. (2002). *A Página da Educação, ano11, nº 110.* Retrieved Junho 2011, from http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=110&doc=8712&mid=2

Deutsch, D. (1982). Grouping mechanisms in music. In Deutsch (Ed.). *The psychology of music* (pp.99-134). Orlando, FA: Academic Press.

Diniz, A. W. (2008, Julho a Dezembro). Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinos especializado e genérico da música. *Revista de Educação Musical, 131* , pp. 17-17.

Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered.* New York: Teachers College Press. Encarnação, M. (2002). *A música na educação básica. A orientação curricular e a literacia musical.* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Educação, Lisboa.

Feliciano, P. (2008, Julho a Dezembro). Propostas de reforma do Ensino Artístico Especializado da Música: algumas reflexões. *Revista de Educação Musical, 131* , pp. 5-11.

Ferreira, S. R. (2009). *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular. O Projecto Artístico-Formativo Grande Bichofonia.* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional.* Lisboa: Círculo de Leitores.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical - competências, conteúdos e padrões.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange.* Paris: Les Éditions

d'Organisation.

Lima, C. (2004, Janeiro a Agosto). Contributos para uma história da música em Portugal. (1972-2002). *Revista de Educação Musical, 118-119* , pp. 14-26.

Matias, A. M., & Abeledo, E. J. (2008). *Documentos/Rede de Educação Artística.* Retrieved Outubro 2, 2009, from http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt_docs/Ana%20Maria%20Matias%20e%20Eduardo%20Jose%20Fuentes%20Abeledo.pdf

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais.* Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.

Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença.* Coimbra: Almedina.

Santos, A. (2008, Julho a Dezembro). Ensino especializado de música: novos e velhos desafios. *Revista de Educação Musical, 131* , pp. 23-26.

Skerritt, N. (1997). *Process as Content. In Costa, A. & Liebmann, R. Envisioning Process as Content. Toward a Renaissance Curriculum (pp. 63-75).* Thousand Oaks: Corwin Press.

Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 530-537). Braga: Universidade do Minho.

[356]

SER CAPAZ DE APRENDER E REAPRENDER

Natália Fernandes Gomes [1] e Elisabete Constante de Brito [2]
[1] UTC de Informática do Instituto Politécnico da Guarda, Guarda
[2] UTC de Educação do Instituto Politécnico da Guarda, Guarda

[Resumo] As soluções tecnológicas, os novos serviços e as ferramentas disponíveis na Internet possibilitam, actualmente, o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem mais autónomas, activas e participativas que permitem que estudantes e professores comuniquem, colaborem e criem novos modelos de ensino e aprendizagem inovadores e criativos. Estes novos modelos de ensino e aprendizagem, baseados no conceito de Learning 2.0, podem apresentar-se em soluções de e-Learning disponíveis através da utilização de ferramentas presentes na Internet, as quais permitem e oferecem suporte a diversos ambientes virtuais, learning environment. O presente artigo tem como objectivo descrever um estudo de caso realizado no Instituto Politécnico da Guarda, em ambiente virtual com estudantes que não pertencem à Net Generation mas que requerem que o sistema educativo, de acordo com o preconizado pelo Tratado de Bolonha, se adeqúe às actuais exigências de uma economia e sociedade baseadas no conhecimento e na inovação.

1. Introdução

Vivemos actualmente, e em especial na Europa, uma das crises económicas mais sérias desde a criação da União Europeia. Os seus actuais 27 Estados-Membros enfrentam, hoje, um dos maiores desafios do século XXI. Conceituados economistas revelam que a saída desta crise passa, obrigatoriamente, por um sistema educativo mais competitivo e inovador capaz de dar resposta às necessidades organizacionais da Europa. A aprendizagem surge, deste modo, como uma necessidade social onde a educação ultrapassa a simples aquisição de novas informações (Downes, 2008).

A sociedade do conhecimento, onde a aprendizagem ao longo da vida é uma realidade incontornável, lifelong learning, pretende que os seus cidadãos tenham a percepção de que aprender a aprender é hoje fundamental. O e-learning surge, neste contexto, como uma ferramenta potenciadora e mediadora dessa aprendizagem, podendo ser um factor de mudança e de evolução das sociedades (Ehlers, 2008).

A necessidade de actualização de conhecimento passa, deste modo, a ser prioritária exigindo que todos os agentes envolvidos no sistema educativo, estudantes e professores, sejam capazes de aprender e reaprender de acordo com as necessidades da evolução tecnológica, do mundo laboral e da economia global.

As ferramentas e os serviços disponíveis na Internet, por si só, não alteram o modo de funcionamento dos sistemas educativos (Franklin e Harmelen, 2007) (Blees e Rittberger, 2009), nomeadamente no Ensino Superior, sendo apenas parte integrante dessas mudanças. Mas, é importante, segundo estes autores que as instituições de ensino superior integrem a Web social nas suas actividades pedagógicas. A integração destas novas ferramentas no sistema educativo cria um novo conceito de Learning 2.0, o qual pretende dar uma nova identificação ao conceito de e-Learning em resultado da mudança de paradigma da Web (Rosen, 2006).

Verificamos, deste modo, que as tecnologias de informação e comunicação, as plataformas de aprendizagem e as ferramentas/ serviços disponíveis na Internet têm vindo a ser, cada vez mais, sistemas e preciosos intermediários no auxílio ao desempenho de um novo tipo de sistema educativo. Um sistema assente no paradigma do aprender-fazendo, onde se quer que o estudante se torne mais autónomo, de acordo com o que preconizam as directrizes da Declaração de Bolonha estabelecidas em 1999. Nessa sequência, recentemente, o Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve de 2009 (EU, 2011) estabeleceu as metas de Bolonha para 2020, referindo-se às exigências do Espaço Europeu do Ensino Superior tendo sido estabelecidas, entre outras, as seguintes prioridades para a nova década:

- Proporcionar oportunidades iguais para uma educação de qualidade.
- Aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida.
- Promover a empregabilidade.
- Desenvolver resultados de aprendizagem centrados no

estudante e missões de ensino.

- Articular a educação, a investigação e a inovação.
- Abrir as instituições de ensino superior aos fóruns internacionais.
- Aumentar as oportunidades para a mobilidade e a sua qualidade.

É pois neste contexto, num espaço de Espaço Europeu do Ensino Superior cada vez mais exigente e competitivo, onde se perfilam novos perfis de estudantes diferentes e diferenciados, que é cada vez mais importante adaptar o ensino e a aprendizagem às necessidades do aprendente. Um aprendente que Marc Prensky, (Prensky, 2001) designou de Digital Natives; uma nova geração de estudantes que nasceu e cresceu com as tecnologias de informação e comunicação. Uma geração, Net Generation, que requer que o sistema educativo seja repensado de acordo com habilidades/competências adquiridas de forma informal desde o seu nascimento. A par desta nova realidade surge uma nova problemática ligada ao perfil professor, o Digital Immigrant educators, que tem de se adaptar a este estudante, despertando para esta nova realidade educativa e adaptando as suas práticas pedagógicas a esta nova geração de estudantes e com suas características de aprendizagem.

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

O nosso objecto de reflexão neste artigo é relatar um caso de sucesso tido com um grupo de estudantes que, alguns anos após terem terminado o seu curso de bacharelato na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda, reingressaram na licenciatura do curso de Secretariado e Administração de Direcção no âmbito do processo Bolonha. É nosso objectivo reflectir sobre o modo de adaptar este novo sistema educativo a outro tipo de estudantes que, enquadrando-se no paradigma da aprendizagem ao longo da vida, lifelong learning, reiterado por Bolonha e não pertencendo à geração dos Digital Natives, necessitam de prosseguir os seus estudos e têm de se adaptar a novas realidades educativas. Pretende-se, assim, demonstrar o modo como a docente, sendo uma Digital Immigrant educators, a idade destes estudantes, não Digital Natives e a suas (ina)habilidades em trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação, nem sempre são factores impeditivos de aquisição de novos conhecimentos.

3. O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso foi realizado, como se disse, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda. A unidade curricular, de vertente extremamente prática, contou com quarenta e oito estudantes inscritos os quais, sendo trabalhadores-estudantes e vivendo longe da cidade da Guarda, necessitavam de condições específicas para poder "frequentar" a unidade curricular em avaliação contínua. Esta realidade obrigou a docente a repensar a sua metodologia de ensino a fim de propiciar uma aprendizagem efectiva e possível, atendendo aos condicionalismos impostos pelas características atípicas dos estudantes. Assim, foi ponderado e efectivado um tipo de ensino e aprendizagem realizado com recurso exclusivo às tecnologias de informação e comunicação, num ambiente virtual, através de uma plataforma de e-Learning disponível na instituição – Blackboard Academic Suite. Esta escolha, devidamente ponderada e realizada pela primeira vez pela docente, teve o objectivo de possibilitar que os estudantes tivessem a oportunidade de obterem aproveitamento à unidade curricular, apesar de a mesma ser apenas "frequentada" virtualmente, recorrendo para isso ao fórum de discussão (a ferramenta mais usada), aos avisos aos cacifos digitais e ao correio electrónico.

Perante um novo perfil de estudantes, a docente, apesar de ser uma Digital Immigrant educators, teve de se adaptar a uma nova realidade de ensino e de aprendizagem virtual destinada a estudante que não eram Digital Natives e cuja média de idades variava ente os 25 e os 35 anos. Pensada a avaliação, de modo a permitir que todos os estudantes tivessem a oportunidade de "frequentar" a unidade curricular, passou a haver um acompanhamento diário e quase permanente da docente ao trabalho dos estudantes que, sem horas definidas, solicitaram o seu apoio a fim de concretizarem as tarefas estipuladas na avaliação contínua.

Apesar de ser uma Digital Immigrant educators, a docente recebeu alguma formação por parte da instituição sobre a utilização das diferentes ferramentas disponíveis da plataforma, a qual se revelou fundamental nesta situação concreta. De facto, a docente da unidade curricular em causa, pôde, auxiliando-se da formação recebida, utilizar as ferramentas disponíveis na plataforma, realizando deste modo uma nova metodologia de ensino e aprendizagem, adequada às necessidades e características destes estudantes.

No final do semestre, com o intuito de perceber o resultado desta experiência e de aferir a opinião dos estudantes perante a mesma, a qual surpreendeu não só a docente como o grupo de estudantes pela intervenção/participação que os envolvidos mostraram ao longo do semestre, foi disponibilizado através da plataforma um questionário anónimo. O questionário foi dividido em três partes: numa primeira parte os estudantes foram inquiridos sobre o tipo de equipamentos informáticos e sobre a sua experiência na utilização de correio electrónico, participação em fóruns, realização de pesquisas na Internet, participação em comunidades virtuais e conhecimento sobre as ferramentas disponíveis na Web 2.0; numa segunda parte os estudantes foram inquiridos sobre o funcionamento e opinião que estes tinham sobre a plataforma e, por último, numa terceira parte aferiu-se a percepção dos estudantes sobre o funcionamento da unidade curricular propriamente dita.

Responderam ao questionário todos os que estiveram em avaliação contínua, num total de trinta e três estudantes. Das quarenta e duas questões disponíveis no questionário, optámos no âmbito deste artigo por evidenciar apenas seis questões que têm o objectivo de dar uma percepção genérica do tipo/ características de estudantes que participaram neste estudo e da sua opinião sobre a plataforma e sobre como decorreu o processo ensino e aprendizagem da unidade curricular, no intuito de não só avaliar as percepções dos estudantes mas também, e sobretudo para, à posterior, confirmar as percepções da docente no contexto desta experiência.

No que diz respeito, à primeira parte do questionário, tipologia e características dos estudantes, apresentamos duas questões. A primeira que pretende determinar o tipo de equipamentos informáticos utilizados pelos estudantes, figura 1.

E uma segunda questão, figura 2, que nos ilustra o perfil dos estudantes aquando da utilização de ferramentas e serviços disponíveis na Internet.

Relativamente ao grau de experiência que os estudantes têm na utilização de ferramentas disponíveis na Web 2.0 (correio electrónico, fóruns de discussão, troca de ficheiros, redes sociais, podcast, Messenger, …), figura 3, verificou-se e de acordo com a questão anterior, que os estudantes têm uma maior experiência na utilização do correio electrónico, seguido da pesquisa de informação, troca de ficheiros e por último a ouvir/ visualizar conteúdos multimédia em simultâneo com a utilização de fóruns e responder a testes/inquéritos online.

Acerca da utilização da plataforma como recurso ao processo ensino e aprendizagem e no contexto da unidade curricular, a opinião dos estudantes que a consideraram muito boa foi de 67%, sendo 33% os que a consideraram boa.

Questionados sobre o modo como decorreu a unidade curricular, 90% dos estudantes afirmou que a unidade curricular esteve bem organizada relativamente à disposição dos conteúdos e que as ferramentas disponibilizadas permitiram um fácil método de trabalho e de aprendizagem. Por último, para 100% dos estudantes a docente procurou de forma sempre activa estimular a participação dos intervenientes e 84% dos estudantes referiram também que, a documentação facultada pela docente se encontrava organizada e completa.

Para complementar esta análise e a partir destas opiniões, parece-nos oportuno inferir as percepções da docente enquanto Digital Immigrant educators no contexto desta experiência de ensino e aprendizagem.

Para a docente esta experiência revelou-se aliciante, tratando-se de uma prática pedagógica nova (e mesmo inovadora) na instituição de ensino, ao ponto de o administrador do sistema ter

Figura 1. Equipamento informático utilizado

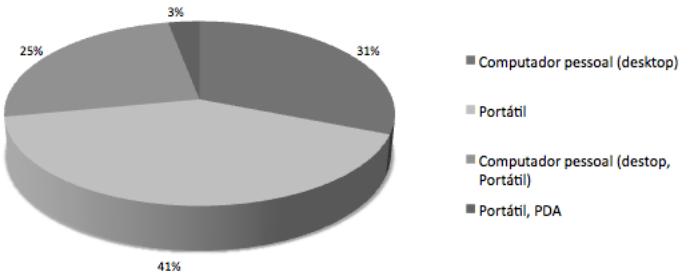


Figura 2. Grau de importância que os estudantes atribuem aos serviços e ferramentas disponíveis na Internet

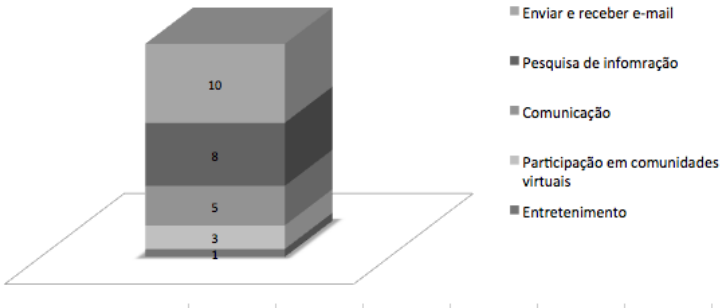
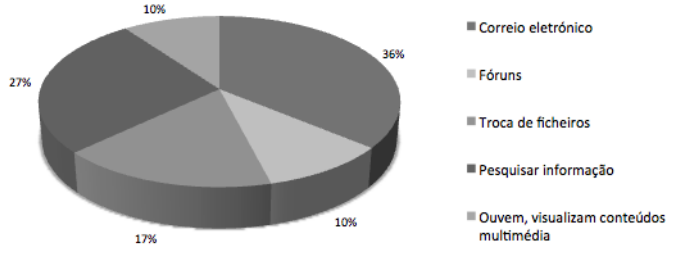


Figura 3. Equipamento informático utilizado



inquirido a docente sobre os registos de acesso da unidade curricular na plataforma, "muito mais elevados do que o normal", tratando-se mesmo da unidade curricular mais acedida no universo do Instituto Politécnico da Guarda, que integra quatro escolas.

Tratou-se, também, de uma experiência muito rica e enriquecedora para ambas as partes (docente e estudantes), porque ambos aprenderam, inverteram muitas vezes os papéis, construíram e partilharam conhecimentos.

Finalmente, podemos referir que este estudo de caso se tratou de uma experiência muito positiva, mas proporcionalmente muito trabalhosa para a docente, visto que a obrigou a despender muito mais horas de trabalho à unidade curricular do que o previsto no seu horário docente. As estatísticas de utilização da plataforma pela docente, passíveis de ser consultadas tanto pelo docente como pelo administrador de sistema, mostraram que a docente esteve online, em média, 10 horas semanais, tendo acedido à plataforma 4159 vezes ao longo do semestre.

4. CONCLUSÕES

Este estudo empírico permitiu-nos algumas conclusões que julgamos interessantes no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de estudantes que não sendo digital natives, nem tendo a oportunidade de estar presencialmente numa sala de aula, conseguiram com sucesso e em benefício do seu ensino aprendizagem, usar as tecnologias de informação e comunicação e adaptar-se a uma plataforma de aprendizagem. Pensamos que o motor dessa aprendizagem, dadas as características dos estudantes, está na grande motivação que a docente conseguiu incutir-lhes e na dinamização que foi impressa ao processo. Estes factos permitiram que os estudantes participassem activamente na unidade curricular, "deslocando-se" virtualmente mais vezes à sala de aula do que o fariam nas cinco horas semanais atribuídas à Unidade Curricular, o que é aliás bem expresso nos níveis de participação dos intervenientes. De facto, registaram-se no final do semestre 36808 entradas no fórum de discussão por parte dos estudantes e docente da unidade curricular.

É ainda nossa convicção que os docentes devem sempre observar as características dos seus estudantes de modo a poder oferecer as melhores condições no processo de ensino e aprendizagem, com vista a uma elevada transmissão de conhecimento com qualidade e êxito na aprovação das unidades curriculares devendo estar sempre abertos à utilização de novas metodologias de ensino com suporte às tecnologias de informação e comunicação.

Ser capaz de aprender e reaprender é hoje fundamental, tanto para os docentes como para os estudantes. Definir e apresentar um novo tipo de sistema educacional que permita que sejamos capaz de acompanhar as necessidades educacionais de acordo com o tipo de estudante, de acordo com as necessidades sociais, económicas e empresariais que nos rodeiam. Para tal, as instituições de ensino superior devem possibilitar aos seus docentes o acesso a diversas formações contínuas no âmbito do uso das tecnologias de informação e comunicação como suporte ao processo ensino e aprendizagem. As instituições de ensino superior devem do mesmo modo planear estratégias que permitam que as instituições renovem equipamentos tecnológicos e auxiliem os seus docentes no uso dessas mesmas tecnologias com o objectivo de poder acompanhar as diferentes características e necessidades dos actuais estudantes.

5. Referências Bibliográficas

Blees, I., & Rittberger, M. (Junho de 2009). Web 2.0 Learning Environment: Concept, Implementation; Evaluation. (e. Papers, Ed.) Acedido em 10 de Agosto de 2009 em elearningpapers: http:// elearningpapers.eu.

Downes, S. (2008). The Future of Online Learning: Ten Years On. Half an Hour. Acedido a 15 de Fevereiro de 2009 em http://halfanhour. blogspot.com/2008/11/future-of-onlinelearning-ten-years-on_16.html.

Ehlers, U. D. (2008). Linking eLearning, quality and innovation. Lisboa: Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação.

Eu (2011). Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. Acedido a 15 de Janeiro de 2011 em http://europa.eu/ legislation_summaries/education_training_youth/ lifelong_learning/c11088_pt.ht m,

Franklin, T., & Harmelen, M. V. (2007). Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. MCB University Pres Vol. 9 No. Rosen. A. (2006). Tecnhology trends e-Learning 2.0. The e-Learning Guild's Learning solutions E-magazine. Acedido a 25 de Outubro de 2010l em http://readvgo.com/e-learning-2.0- pdf.

[357]

RELAÇÕES ENTRE SATISFAÇÃO, STRESSE PROFISSIONAL E COLABORAÇÃO EM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

José Castro Silva
ISPA-IU

[Palavras-chave] stresse, satisfação profissional, colaboração

Este estudo foi realizado com base numa amostra de 70 docentes a exercerem funções pedagógicas em escolas de ensino público dos 2º e 3º ciclos, inseridas nos concelhos de Aveiro e Lisboa e teve por objectivo avaliar as relações entre Satisfação, Stresse profissional e Colaboração em Docentes do 2º e 3º Ciclo. Para tal recorreu-se a um inquérito, da autoria de José castro Silva, que visava caracterizar a colaboração, stresse e satisfação laboral nos docentes. Foram distinguidas como variáveis dependentes a receptividade e práticas de colaboração, e como variáveis independentes a satisfação e stresse profissional. Para além do estudo das influências destas variáveis analisaram-se as relações entre a colaboração e as variáveis demográficas, tais como: Género, Tempo de Serviço Docente, Grau de ensino e áreas disciplinares leccionadas. A partir dos resultados encontrados e após o tratamento estatístico concluiu-se que de facto a satisfação e o stresse profissional influenciam a receptividade e o envolvimento em práticas de colaboração. Mais concretamente, quanto à satisfação verificou-se que esta influencia o envolvimento nas actividades de planificação e a receptividade à colaboração, não estabelecendo relações com o envolvimento nas actividades extra-curriculares. Por fim constatou-se que o stresse profissional, no geral, influencia apenas a receptividade dos docentes em receber e/ou coordenar formação sobre a colaboração. No que concerne, a variável Grau de Ensino encontraram-se diferenças entre os docentes do 2º e 3º ciclos, sendo que os primeiros se demonstraram mais envolvidos nas práticas de colaboração do que os colegas do 3º ciclo. Quanto ao Tempo de Serviço Docente constatou-se que a prática de actividades de planificação vai decrescendo ao longo dos anos de carreira e que, ao contrário o envolvimento dos docentes em actividades extra-curriculares vai aumentando ao longo da carreira. Relativamente à receptividade, salienta-se ainda que os resultados obtidos apontam para um clara diferença, na medida em que os docentes no fim de carreira demonstraram maior interesse em adquirir do que em coordenar formação, ao invés dos docentes no inicio de carreira que se demonstraram mais receptivos a coordenar a formação e participar activamente.

[358]

A EDUCAÇÃO NOS MUSEUS E OS MUSEUS NA EDUCAÇÃO

Patrícia Freitas[1], Luís Alcoforado[1] e Fernanda Alves[2]

[1] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

[2] Museu Nacional de Machado de Castro

[Palavras-chave] Museu, Educação e Formação de Adultos, Serviço Educativo

Aparentemente reformuladas, as conceptualizações de Museu assumidas ao longo de décadas, não deixam de partir todas de uma mesma premissa – o papel que detém na educação e na aprendizagem. Contudo a relação entre os Museus e a Educação em Portugal não se encontra ainda claramente definida. A Nova Museologia veio salientar a necessidade e a pertinência dos Museus acompanharem as transformações e responderem às exigências da sociedade. Impõe-se, por isso, uma mudança estrutural que advém da responsabilidade dos Museus enquanto agentes sociais de educação e formação, sendo imprescindível que as metas dos projectos educativos dos museus prevejam, essencialmente, a sua abertura ao exterior. Neste compromisso com a Sociedade está implícita uma missão que deve procurar valorizar a emoção, a sensibilidade, os saberes e as experiências dos públicos, sendo indiscutivelmente de mediação a função dos agentes educativos destas Instituições. Quando nos remetemos ao campo de acção da Educação e Formação de Adultos, a difusão do conhecimento, per si, cede lugar ao estímulo da imaginação, da criatividade, da sensibilidade estética e artística, do questionamento e da reflexão, elementos imprescindíveis na recodificação da identidade individual e comunitária e na formação de uma atitude crítica perante a Arte. Acreditamos pois, que a participação plena destes públicos depende da contextualização das suas experiências, da interpretação (autónoma e crítica) da realidade e da promoção de aprendizagens significativas, condições especificamente criadas e traduzidas em oportunidades educativo-culturais que apelam à (re)produção de conhecimento e à leitura do mundo. Integrado no estágio profissionalizante do Mestrado em Ciências da Educação, surge um projecto de Intervenção Socioeducativa, numa parceria entre o MNMC e o Centro Educativo dos Olivais, cujo objectivo primordial assenta na educação e formação dos jovens que se encontram a cumprir medidas de internamento. Neste sentido, foram criadas oportunidades de formação socioeducativas e visitas ao espaço do MNMC com o intuito de trabalhar os conceitos de Museu (identidade, história, colecções), Conservação (prevenção e restauro) e Património histórico-cultural (criptopórtico e fórum de Aeminium).

[359]

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL: PROCESSO EVOLUTIVO, CRENÇAS INFANTIS E FACTORES ASSOCIADOS

Filomena Velho e Rosa Tracana
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Guarda

[Resumo] Pretendemos conhecer o processo evolutivo e as características específicas das crenças infantis (3-10 anos) acerca de identidade sexual, e os factores que lhes estão associados. Variáveis utilizadas: conhecimento das diferenças genitais; nomes usados para os genitais; conservação de identidade verbalizada, conservação de identidade em figuras com contradição. É um estudo empírico onde analisamos a sua associação com aspectos sócio demográficos e de desenvolvimento. A nossa amostra é incidental, constituída por 566 crianças e foi realizado tratamento estatístico. Com este estudo comprovámos a existência de processos evolutivos ou de diferenciação nas crenças infantis analisadas, associados a vários factores.

[Palavras-chave] Identidade Sexual, Crenças Infantis, Factores Associados

1. Introdução

A construção da identidade sexual (como me vejo, como me valoro, como me sinto como pessoa sexuada) é um dos componentes básicos da identidade porque somos bio-psico socialmente sexuados (Lopez e Fuertes, 1998). É um processo lento, gradual e complexo que supõe a classificação sexual constante e generalização a partir de uma série de características definidas cultural e socialmente como masculinas ou femininas. Esta definição é fruto da interacção cognitiva das pessoas com o seu meio (Barragan, 1988, 1991). Os papéis sexuais estão presentes ao longo de toda a vida, mas a identidade sexual não é susceptível de mudar. (Badinter, 1992; Calderone e Johnson, 1983; Lopez, 2005a; Lopez e Fuertes, 1989; Marques, 2002; Zapian, 2001). É uma construção não apenas a nível biológico, mas também a nível psicológico e social. Este processo é o resultado de uma série de operações psicológicas que se iniciam na infância (determinante na sua estruturação) e se prolongam até ao final da adolescência (Marques, 2002; Mantilla, 2006). A criança distingue a sua identidade sexual ao diferenciar-se das pessoas do sexo oposto e ao identificar-se com as pessoas do mesmo sexo (Badinter, 1992; Lopez, 2005a; Lopez e Fuertes, 1989; Marques, 2002; Zapian, 2001). Este processo ocupa um lugar relevante no desenvolvimento sexual, desenvolvendo-se, aproximadamente, entre os 2 e os 7 anos. Gesell (1956), Kohlberg (1966, 1972) e Money e Ehrhardt (1972) sublinham a importância da linguagem nas primeiras construções sexuais. Entre os 2 e os 3 anos, as crianças auto classificam-se dentro de um deste dois tipos: eu sou como a mãe ou eu sou como o pai. No entanto não distinguem de forma clara entre identidade sexual e papel de género. Para as crianças pequenas, a aparência é muito importante para determinar a identidade. Elas consideram, inicialmente, que as transformações mágicas são possíveis, não percebendo que a identidade é permanente e não pode ser interrompida por transformações aparentes (Bernstein, 1994). O entendimento de que o sexo de uma pessoa permanece o mesmo apesar das mudanças na idade e aparência é chamado de constância do género (Atkinson *et al.,* 1995). Podemos falar de permanência de identidade sexual e de diferenciação entre identidade sexual e papel de género quando as crianças sabem que têm uma identidade para sempre, que não depende da sua vontade e que se fundamenta nas características do seu corpo e nas do papel social atribuído. A conservação de género é a atribuição permanente desses caracteres masculinos e femininos. Até aos 7 anos, aproximadamente, este processo não incorpora como elemento de classificação a dimensão genital ou anatómica que dará lugar à constância sexual que nos permitirá falar de identidade sexual (Barragan, 1989, 1991; Lopez, 1984, 2005). Só quando fizerem depender a identidade das diferenças anatómicas básicas, que é o

verdadeiramente estável e relativizarem a dependência de características superficiais facilmente alteráveis e das actividades moldadas socialmente, se pode considerar o processo terminado.

Investigações relevantes na área do conhecimento das diferenças genitais e identidade sexual foram conduzidas por Bem (1989); Emmerich *et al.,* (1977), Gordon *et al.,* (1990); Goldman e Goldman (1982,1988); Lopez (1984); Marcus e Overton (1978); McGonaghy (1979, 1980); Money (1975), Ruble *et al.,* (2007); Slaby e Frey (1975); Thompson (1975); Thompson e Bentler (1973), sendo uma das mais controversas ideias na literatura, a de constância de género (Carey, 1985; Maccoby, 1990, 1999; Damon, 1977; Ruble *et al,* 2007). Na opinião de Carey (1985), o conceito de constância de género parece requerer necessariamente que as crianças compreendam a existência de uma "essência biológica subjacente" individual masculina ou feminina, que permanece invariante através das transformações superficiais. Muito acontece nas concepções infantis de género até as crianças verem o masculino e o feminino como categorias de base biológica (Carey, 1985; Volbert, 1996).

2. Metodologia

A nossa investigação é um estudo correlacional quase experimental, com metodología qualitativa e quantitativa, tendo sido a entrevista o principal método de colheita de dados para o conhecimento das crenças referidas. A nossa amostra é incidental, constituída por um grupo amostral de 566 crianças de 3 a 9 anos. A selecção das mesmas ocorreu em pré-escolas e escolas do 1º ciclo do ensino básico da rede pública, no distrito e concelho da Guarda. Começámos por pedir, formalmente, aos Agrupamentos de Escolas da Área Educativa (Urbana e Rural) da Guarda, autorização oficial para a realização do estudo que pretendíamos fazer. Como resposta, obtivemos a autorização pedida, com a condição de que cada criança que participasse do estudo tivesse uma autorização escrita assinada pelos pais. Foram distribuídos 1000 questionários (pedido de dados sócio demográficos e autorização para a entrevista), a pais de crianças entre 3 a 9 anos que frequentavam as pré--escolas e escolas pretendidas.

Na entrevista semi-estruturada utilizámos um método similar ao denominado método clínico de Piaget (Piaget, 1982). A entrevista abrangeu as crenças infantis consideradas no domínio da identidade sexual. Todas as entrevistas começaram com as provas clássicas de conservação de sólidos e líquidos de Piaget (Piaget, 1967, 1978, 1981; Piaget e Inhelder, 1969; Sprinthall e Sprinthall, 1990). As crenças analisadas (variáveis dependentes) neste estudo foram: conhecimento das diferenças genitais; nomes usados para os genitais; conservação de identidade verbalizada e conservação de identidade em figuras com contradição (constância sexual). Para conhecermos as crenças de Identidade Sexual das crianças entrevistadas, bem como o processo evolutivo das mesmas, elaborámos um instrumento de medida, adaptado às crianças desta idade, a partir do utilizado por Lopez (1984). A categorização efectuada para as respostas teve como base a realizada pelo mesmo autor.

No tratamento estatístico dos dados, realizámos análise de frequências, de percentagens, testes de Qui Quadrado e análise de *clusters*.

3. Resultados

A distribuição das crianças por idade (para cada grupo de idades N=80; 14,1%) e sexo (sexo masculino: N=284; 50.2% e sexo feminino: N=282; 49.8%) é uniforme. Em relação ao nível sócio económico, o nível baixo apresenta um peso que é o dobro (N=275; 48.6%) dos níveis médio (N=145; 25.6%) e alto (N=146; 25.8%).

A conservação da identidade sexual verbalizada contem de forma sistematizada os resultados obtidos nas perguntas de conservação verbalizada (És *rapaz ou rapariga? Quando fores maior serás rapaz ou rapariga? E quando fores ainda maior serás papá ou mamã? E se te vestires de (o contrário à sua identidade) então… que serás? Se quiseres quando fores maior podes ser papá (o contrário à sua identidade sexual?*). A conservação da identidade sexual em figuras nuas com contradições (constância sexual) contem os resultados obtidos nas perguntas referentes a puzzles com erros: homem nu com cara e cabelo de mulher e mulher nua com cara, cabelo e barba de homem.

Através da análise de frequências e percentagens das várias categorias de respostas, e da análise estatística realizada, comprovámos a existência de percursos evolutivos ou de diferenciação nas várias crenças analisadas, sob a associação com diversos factores.

Apresentamos na tabela 1 as associações obtidas entre as crenças analisadas e as variáveis consideradas. Assinalamos com x as relações significativas comprovadas.

Tabela 1: Sistematização de resultados

Variáveis Dependentes	**Variáveis Independentes**			
Crenças	Idade	Sexo	NSE	NDC
Discriminação de figuras sexuais	x		x	x
Nomes utilizados para os genitais	x	x	x	x
Conservação da Identidade Sexual verbalizada	x		x	x
Conservação da Identidade Sexual em Figuras com contradição	x		x	x

Tal como esperávamos, a idade é determinante no processo de construção e elaboração das crenças consideradas. Comprova-se que a evolução na idade acompanha o processo de evolução das crenças.

Descriminação de Figuras Sexuais. Todas as crianças (com uma única excepção no grupo de 3 e 4 anos) distinguem correctamente os 2 sexos, situando-se as diferenças, nos argumentos que utilizam na justificação das escolhas. A identificação correcta dos 2 sexos, sem explicação, ocorre apenas no grupo de 3 - 4 anos (23%), a identificação dos 2 sexos com explicações culturais ou de papel verifica-se dos 3-4 aos 7-9 anos, diminuindo sempre a sua percentagem (76.4% para os 3-4 anos; 48.4%, para os 5-6 anos e 2.9% para os 7-9 anos) e a identificação dos 2 sexos com explicações genitais surge aos 5-6 anos, aumentando a sua percentagem com a idade (51.6% para os 5-6 anos e 97.1% para os 7-9 anos).

Comprovámos, pois, que os argumentos referidos começam por ser de papel (cabelo, barba, penteado), caminhando progressivamente, com a idade, para argumentos genitais Todas as crianças entrevistadas seguiram este processo de diferenciação sem que nenhuma tivesse realizado o inverso.

Nomes Utilizados Para os Genitais. Apesar do uso de diminutivos ocorrer em todas as idades, a sua percentagem diminui com o aumento da idade (98.8% para os 3-4 anos, 80.7% para os 5-6 anos e 56.6% para os 7-9 anos). O uso do nome correcto ocorre dos 5 aos 9 anos, aumentando a sua percentagem com o aumento da idade (15.5% para os 5-6 anos e 28.7 % para os 7-9 anos). O processo evolutivo encontrado diz respeito ao conhecimento e utilização gradual dos seus nomes correctos.

Conservação da Identidade Sexual Verbalizada. A percentagem da categoria de "não conservador" é superior no grupo dos 3 aos 4 anos, diminuindo acentuadamente, no grupo dos 5 e 6 anos, existindo apenas em percentagem baixa, no grupo dos 7 aos 9 anos (100% para os 3-4 anos; 47.8% para os 5-6 anos e 2.9% para os 7-9 anos). Comprovámos que as crianças, neste período, se identificam com o seu próprio sexo, dizendo que são rapazes ou raparigas e que vão ser como as mães ou como os pais, usando argumentos de papel, rótulos e características culturais. Consideram que a sua identidade pode mudar se quiserem, bastando vestirem roupa característica do sexo oposto, para a mudança de identidade acontecer, sendo reversível quando tirarem a roupa e voltarem a vestir a sua. *"Eu sou uma menina porque ando sempre com fitas no cabelo e com mochilas de menina; vou ser sempre menina e mulher porque vou ter mamas grandes como a mãe; vestida de rapaz sou menina porque me conhecem a cara; as meninas são sempre mães" (6 anos, rapariga) / "Eu sou menina porque tenho rabo e quando for grande vou ser como a mãe; se quiser quando for grande posso ser rapaz porque sou grande e posso vestir roupa como a do papá" (3 anos, rapariga).*

A percentagem da categoria de "intermédio" é superior no grupo dos 5 aos 6 anos (30.4%), não existindo no grupo dos 3-4 anos, e existindo em percentagem baixa no grupo dos 7 aos 9 anos (2.5%). Estas crianças conservam a sua identidade, desde que não exista contradição sugerida, sendo ainda susceptíveis a ela e não lhe resistindo de forma consistente. *"Eu sou rapaz porque nasci rapaz e só posso ser homem quando crescer porque tenho pilinha como o pai! vestido de menina fico menina com totós e saia; se quiser não posso ser mulher porque sou rapaz e só posso ser homem" (7 anos, rapaz) / "Eu sou rapaz porque nasci do sexo masculino e vou ser sempre homem porque nasci rapaz; se me vestir de menina fico menina porque vesti a saia; se quiser não posso ser mulher porque vou ser homem com piloca! " (7 anos, rapaz).*

A categoria de "conservador" ocorre entre os 5 e os 9 anos, aumentando a sua percentagem com o aumento de idade (21.7% para os 5-6 anos e 94.7% para os 7-9 anos). Neste período, as crianças, identificam-se com o seu próprio sexo, utilizando argumentos genitais e resistindo à contradição, afirmando de forma convincente e determinada, que os genitais são determinantes e que a identidade não muda com a roupa ou com o papel. *"Eu sou rapaz porque nasci com pilinha e estou vestido de rapaz; se me vestir de menina fico rapaz na mesma porque a pilinha é fixa; não se tira e põe; só posso ser homem porque só se pode mudar de sexo com uma operação e eu nunca quero fazer " (7 anos, rapaz) / "Sou menina porque sou do sexo feminino e se me vestir de rapaz não mudo de sexo, é claro porque ninguém muda de sexo; vou ser mulher e nunca posso ser homem porque o sexo com que nascemos é para sempre" (8 anos, rapariga).*

Assim, comprovámos que a progressão na aquisição da conservação da identidade sexual verbalizada evolui da não conservação da identidade sexual (100% no grupo dos 3-4 anos), até à sua conservação (94.7% no grupo dos 7-9 anos), passando por um período intermediário (30.4%, no grupo dos 5-6 anos). Das crianças entrevistadas nenhuma realizou o processo inverso.

Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição (Constância Sexual). A "identidade por papel" ocorre dos 3 aos 6 anos, diminuindo a sua percentagem com o aumento da idade (70.2% para os 3-4 anos; 22.4% para os 5-6 anos e 0% para os 7-9 anos). *"É um homem porque tem barbas, esta é uma mulher porque tem cabelo de mulher " (5 anos, rapaz) / "É um homem...tem barbas e bigode como os homens; é mulher...tem cabelo como o das mães" (3 anos, rapaz).* A mesma identidade, mas com descoberta de erro, apresenta percentagem superior no grupo dos 5- 6 anos (29.8% para os 3-4 anos; 65.8% para os 5-6 anos e 5.7% para os 7-9 anos). *"Eu vejo que este é um homem porque tem bigode e barba, mas há duas coisas que não estão bem, é o pipi e as maminhas que não são daqui; agora aqui é uma mulher com cabelos grandes aos caracóis e também tem dois erros, tem pêlos no peito e pilinha, também não pode " (4 anos, rapariga) / "Estes desenhos não estão bem; este homem (porque tem barbas) não pode ter maminhas nem pipi e esta mulher (caracóis) não pode ter pilinha porque assim não dá certo; os homens têm pilinha e as mulheres pipi" (4 anos, rapariga).*

A "identidade por genitais, com descoberta do erro" (aquisição de constância sexual), ocorre dos 5 aos 9 anos, aumentando a sua percentagem para as idades superiores (11.8% para os 5-6 anos e 68% para os 7-9 anos). *"Esta é mulher porque tem bexiga e mamas mas tem a cabeça errada porque as mulheres não têm barba; este é um homem porque tem pénis, mas esta cabeça de senhora está mal" (9 anos, rapariga) /"Esta figura é de uma mulher porque tem vagina e mamas mas tem a cabeça errada porque*

isto é uma cabeça de homem (barba); e este é um homem porque tem um pénis mas também tem a cabeça errada (caracóis) " (8 anos, rapariga).

As categorias de resposta "não pode ser / erro" e "identidade por genitais relativizando o papel", ocorrem apenas no grupo dos 7- 9 anos (21.7% e 4.5% respectivamente). *"Isto é impossível! Ninguém tem corpo de mulher e cara de homem e ninguém tem corpo de homem e cara de mulher; só mesmo nestes bonecos" (8 anos, rapaz) / "mau…isto não é nada nem pode ser…; os corpos não combinam com as cabeças; está tudo mal; esta mulher nunca na vida pode ter barba e este homem também é impossível ter esta cara e este cabelo; para ser possível temos que trocar as cabeças " (8 anos, rapaz) / "Isto é uma mulher porque tem vagina e mamas e isto é um homem porque tem pénis; as cabeças não interessam" (8 anos, rapariga) / "Isto é uma mulher; ninguém duvida; é só olhar para a vagina e mamas; isto não pode ser outra coisa senão um homem, porque tem pénis " (9 anos, rapariga).*

Os resultados obtidos, comprovam que, a conservação da identidade sexual em figuras com contradição (aquisição de constância sexual), é mais tardia, que a conservação verbalizada. Dos 21.7% conservadores, no grupo de 5-6 anos, nas provas de identidade sexual verbalizada, apenas 11.8%, responderam na categoria de identidade por genitais, com descoberta do erro. Da mesma forma, dos 94.7% conservadores, no grupo dos 7-9 anos, apenas 68%, fizeram identidade por genitais, descobrindo a contradição. Estes dados comprovam que muitas crianças resistem já à contradição verbalizada, não resistindo, momentos a seguir, à contradição expressa nos puzzles que lhes mostrávamos, sendo apenas posteriormente que afirmam não poder existir a situação caricaturada na figura, de um corpo de mulher com cabeça de homem ou vice-versa.

Comprovámos, pois, que na conservação da identidade sexual em figuras com contradição, existe um processo evolutivo (que acompanha a idade), da ausência de conservação face à contradição (presente nas categorias de identidade de papel sem descoberta de erro e identidade de papel com descoberta de erro), à conservação progressiva, da constância genital, face à contradição (presente nas categorias de identidade por genitais com descoberta de erro, afirmação da impossibilidade da contradição e identidade por genitais com relativização do papel).

Na generalidade, as crenças afectivo sexuais infantis nos domínios considerados, não estão relacionadas com o sexo, exceptuando-se algumas crenças pontuais (nos *nomes usados para os genitais,* a percentagem do uso de nome correcto para os genitais é superior para as raparigas). De forma geral, a ausência de respostas é superior no sexo masculino, sendo as crenças do sexo feminino mais elaboradas.

As crenças infantis consideradas estão relacionadas com o nível sócio económico, correspondendo aos níveis sócio económicos mais elevados crenças mais evoluídas. Para todas as crenças, a ausência de respostas ou de argumentação, situa-se maioritariamente no nível baixo ou médio, diminuindo significativamente a sua percentagem com o aumento do estatuto socioeconómico.

As crianças conservadoras a nível de quantidades contínuas e descontínuas (relativamente ao nível de desenvolvimento cognitivo em termos piagetianos) têm crenças afectivo sexual mais evoluídas do que as crianças não conservadoras. A ausência de respostas é superior nos não conservadores.

Relativamente ao *conhecimento das diferenças genitais,* a percentagem de identificação com explicações culturais é superior para os não conservadores, sendo superior para os intermédios e conservadores a percentagem de identificação com explicações genitais. No tópico referente aos *nomes utilizados para os genitais,* a percentagem do uso de diminutivos é superior para os não conservadores e intermédios, sendo superior para os conservadores a percentagem do uso do nome correcto. A percentagem de não conservador, relativamente à *permanência de conservação de identidade sexual,* é superior para os não conservadores, enquanto a percentagem de conservador é superior para os intermédios e conservadores. No âmbito da *conservação da identidade sexual em figuras com contradição,* a percentagem de "identidade por papel" é superior para os não conservadores, a "identidade por papel com descoberta do erro"; diminui para os intermédios e não existe nos conservadores. A percentagem de "identidade por genitais, mas descobre o erro" (constância genital), aumenta muito dos não conservadores para os intermédios, continuando a aumentar para os conservadores. A categoria de "não pode ser - erro" é superior para os conservadores e a "identidade por genitais, relativizando o papel" existe apenas nos conservadores.

Relativamente ao grau de elaboração das suas crenças, as crianças agrupam--se em 3 *clusters*. Comprovámos que o *cluster* 3 tem crenças afectivo sexuais infantis mais elaboradas em todos os domínios considerados. Comprovámos também que este *cluster* tem idades mais elevadas, níveis socioeconómicos mais altos, níveis de desenvolvimento cognitivo em termos piagetianos mais elevados. Podemos afirmar que são estas as características que condicionam as crenças afectivo sexuais nos domínios considerados.

O nosso estudo revelou a seguinte estrutura de conhecimento, nos domínios considerados.

As crianças do grupo de 3- 4 anos, identificam correctamente os 2 sexos, com explicações culturais ou de papel (76.4%), utilizam diminutivos para os genitais (98.8%), não conservam a sua identidade nas provas de conservação verbalizada (100%); não resistem à contradição expressa em figuras, definindo a identidade sexual das mesmas, com argumentos de papel (70.2%), descobrindo por vezes o erro que situam nos genitais (29.8%).

No grupo de 5-6 anos, as crianças, identificam correctamente os 2 sexos, dando explicações genitais (51.6%) que coexistem, no entanto, com as explicações culturais ou de papel (48.4%), características do período anterior, continuam a utilizar diminutivos para os genitais (80.7%), não conservam a sua identidade nas provas de conservação verbalizada (47.8%), começando, no entanto, a transitar para o período de conservação intermédia (30.4%) ou mesmo de conservação (21.7%). Não resistem à contradição expressa em figuras, definindo a identidade sexual das mesmas, com argumentos de papel, onde descobrem vulgarmente o erro, que situam nos genitais (65.8%), começando a evoluir, nesta altura, para uma fase em que definem a identidade por genitais e situam o erro na cabeça ou no papel (11.8%).

As crianças do grupo de 7-9 anos identificam correctamente os 2 sexos, com explicações genitais (97.1%), utilizam diminutivos para os genitais (56.6%), verificando-se já a utilização dos seus nomes correctos (28.7%) Conservam a sua identidade, nas provas de conservação verbalizada (94.7%); conservam a identidade sexual das figuras com contradição que definem pelos genitais, descobrindo o erro, que situam na cabeça (68%) ou afirmando que não pode ser (21.7%).

4. Discussão de resultados

Relativamente às crenças de identidade sexual (descriminação de figuras sexuais; nomes utilizados para os genitais; conservação da identidade sexual verbalizada; conservação da identidade sexual em figuras com contradição) o presente estudo confirma investigações anteriores (Bem, 1989; Goldman, 1982; 1988; Slaby e Frey 1975, Thompson 1975, Thompson e Bentler, 1971,1973, Gordon *et al.,* 1990, Volbert 1996), comprovando que a aquisição de aspectos fundamentais da identidade sexual acontece antes dos 3 anos, podendo ser observadas no que as crianças dizem e fazem antes dos 3 anos, embora a diferenciação continue a consolidar-se aproximadamente até aos 5 anos de idade.

De facto, na nossa investigação constatámos que aos 3 anos, ocorreram já os aspectos fundamentais do processo de identidade sexual. Todas as crianças, do grupo dos 3-4 anos, distinguem já, as figuras masculinas das femininas (crianças e adultos), despidas ou vestidas e diferenciam os seus papéis. Comprovámos que todas as crianças, no processo de diferenciação de figuras, primeiro definem o sexo, baseando--se em características externas (cabelo, roupa…) e só depois atendem a características genitais, a que, de início se mostram alheias. Esta tendência é tão acentuada que, tal como Volbert (1996) consideramos que a excepção nesta idade, será a descriminação por genitais. A este propósito verificámos que as crianças desta idade, conhecem as diferenças genitais, já que nas figuras apenas diferenciadas por características genitais, as identificam correctamente. No entanto, perante figuras descriminadas por características de papel e genitais, justificam sistematicamente, as suas escolhas com as características de papel. Em relação à conservação da identidade sexual, verificámos que é adquirida na generalidade, por algumas crianças, com pouca resistência à sugestão contrária, entre os 5 e os 6 anos, sendo apenas entre os 6 e os 8 anos, que é adquirida com nítida resistência à sugestão contrária (Bem, 1989; Emmerich, 1982; Emmerich *et al.,* 1977, Gordon *et al.,* 1990; Goldman e Goldman 1982; Lopez, 1984; Marcus e Overton, 1978; McGonaghy, 1979; Money, 1973, Ruble *et al.* 2007; Slaby e Frey, 1975; Thompson, 1975; Thompson e Bentler, 1980, Volbert, 1996). Nas figuras com contradições (cabeça de mulher com corpo de homem e cabeça de homem com corpo de mulher), todas as crianças até aos 6 anos fizeram uma descriminação pela cabeça e só posteriormente afirmaram que estava mal ou que não podia ser, adquirindo apenas nesta fase a verdadeira noção de constância genital. Só entre os 7 e 9 anos, além de reconhecerem o erro, afirmaram que eram os genitais o determinante, tal como referiram outras investigações (Kohlberg, 1966; Emmerich, 1982; Marcus e Overton, 1978; Lopez, 1984).

Verificámos que o sexo está associado com algumas crenças neste domínio. Relativamente aos nomes dos genitais, comprovámos que todas as crianças lhes atribuíram um nome, conhecendo e utilizando mais o nome correcto do genital masculino, tendo as raparigas, mostrado um conhecimento superior do nome correcto dos genitais, que os rapazes da mesma idade. Estes resultados vão de encontro aos obtidos em investigações anteriores (Bem, 1989, Fraley, Nelson, Wolf e Lozoff, 1991, citados por Volbert, 1996; Gordon *et al.,*1990; Moore e Kendall, 1971; Volbert, 1996, Pereira, 2003).

Comprovámos a existência de relações significativas, entre o nível de desenvolvimento cognitivo, o processo de construção da identidade sexual e a aquisição de constância sexual. As crianças não conservadoras, em termos de desenvolvimento cognitivo, entendido em termos piagetianos, diferenciam-se significativamente das crianças intermédias e conservadoras, na elaboração do processo mencionado. As investigações que se basearam na teoria de diferenciação cognitiva, de Kohlberg (1972) no processo de construção de identidade sexual, consideram que as crianças se concebem a si próprias, como possuidoras de uma identidade sexual que não muda, pelos mesmos processos que concebem a identidade invariável dos objectos físicos, sendo a reversibilidade de pensamento, que lhes possibilita entender a invariância subjacente às transformações perceptuais. A construção das noções sexuais infantis, não é um processo independente do desenvolvimento cognitivo, estando em estreita com ele, existindo evidências de que o egocentrismo infantil retarda as aquisições sexuais (Barragan, 1988). Comprovamos assim, os estudos de Emmerich *et al.* (1977), Goldman e Goldman (1982), Kohlberg (1972), Lopez (1982), McGonaghy (1979), Slaby e Frey (1975) e Thompson, (1975), que encontraram uma progressão desenvolvimental, na compreensão das crianças acerca de identidade de género, relacionada com os conceitos piagetianos de desenvolvimento cognitivo. Neste contexto, as crianças pequenas tendem a ter conceitos incompletos e pouco exactos destes tópicos, enquanto as crianças mais velhas, que são mais capazes de pensar no abstracto, tendem a ter conceitos mais exactos, sendo capazes de definir as propriedades dos objectos mesmo na sua ausência. (McGonaghy, 1979; Slaby e Frey, 1975; Thompson, 1975).

Consideramos que na base desta relação, está a capacidade de diferenciação e identificação das figuras sexuais, com explicações genitais, que é superior nos intermédios e conservadores, sendo o maior conhecimento das diferenças genitais, que implica que a percentagem de conservadores de identidade sexual verbalizada seja superior nos grupos de intermédios e conservadores em desenvolvimento cognitivo. Pensamos poder apoiar-nos, neste ponto, na opinião de Carey (1985) ao considerar que, ver o género como uma parte da essência biológica de cada pessoa, impulsiona de facto o caminho para a aquisição da constância de género e ainda na opinião de Bem (1989), segundo a qual, o conhecimento das crianças sobre diferenças genitais está relacionado positivamente, com o processo de aquisição de constância de género.

A este respeito, verificámos que no grupo de não conservadores cognitivos, existe predominância do nível de não conservação de identidade sexual, existindo no entanto, alguns intermédios (14.3%) e conservadores (16.3%) de

identidade, neste grupo. Pensamos que este facto significa que, embora os dois processos estejam relacionados, existe uma anterioridade temporal ligeira na conservação de identidade sexual face à conservação cognitiva. A capacidade de constância sexual, com resistência dupla à contradição (verbal, face às contradições sugeridas e visual, perante as contradições observadas nos puzzles), aumenta muito, do grupo de não conservadores em nível cognitivo (12%), para os intermédios (79.2%), continuando a aumentar, para os conservadores (100%). Este facto reforça a explicação da anterioridade referida, pois sem ela, esperaríamos que o nível de constância sexual (pelas contradições a que está exposto nos testes) existisse apenas no grupo de conservadores cognitivos, o que não acontece.

O presente estudo, comprova a importância do nível sócio económico, no processo de construção de identidade sexual. Tal como referimos, a evolução do estatuto sócio económico acompanha o processo de elaboração das crenças consideradas. Partilhamos a opinião de Gordon *et al.,* (1990) acerca da influencia da classe social, como sendo resultado de atitudes mais restritivas dos pais, de classe social baixa, quanto á educação sexual dos seus filhos.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E CONCLUSÕES

Trata-se de um estudo com uma amostra incidental, pelo que não pode ser generalizado.

Era nosso objectivo conhecer o tipo de crenças afectivo sexuais infantis, assim como o processo de evolução das mesmas: analisar as relações existentes entre o processo evolutivo e características de cada estádio das crenças afectivo sexuais infantis relativas a identidade sexual e as variáveis sócio demográficas e de desenvolvimento.

Em primeiro lugar comprovámos a existência de processos evolutivos ou de diferenciação nas crenças afectivo sexuais infantis analisadas, associados a vários factores.

Em segundo lugar comprovámos que, além da idade, o nível sócio económico e o nível de desenvolvimento cognitivo (entendido em termos piagetianos), estão associados, significativamente, às características específicas relativas ao grau de elaboração das crenças afectivo sexuais infantis.

Em terceiro lugar verificámos a existência de padrões evolutivos significativamente semelhantes nas crenças afectivo sexuais das crianças pertencentes aos dois sexos, embora com tendência para que as crenças das raparigas sejam mais evoluídas que as dos rapazes.

Em último lugar gostaríamos de sublinhar a importância das características da personalidade infantil (por exemplo, curiosidade e extroversão) na construção (enquanto apreensão e elaboração) do conhecimento afectivo e sexual, factor chave e explicativo das diferenças manifestadas, em crianças do mesmo grupo de idades. Sublinhamos, finalmente, a matriz de factores biológicos, sociais, cognitivos, motivacionais e educacionais em que se alicerça a construção do seu conhecimento sexual.

Referências Bibliográficas

Barragán, F. (1988). Las Teorías Sexuales Infantiles, La Información Sexual Y Las Teorías Implícitas De Los Adultos Sobre La Sexualidad Y Educación Sexual: Bases Para El Diseño Curricular De La Educación Sexual En El Ciclo Medio De La Egb. *Tesis Doctoral,* Universidad De La Laguna.

Barrett, M. E Buchanan-Barrow, E. (2005). *Children's Understanding Of Society.* Psychology Press: New York.

Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account Of Sex-Typing. *Psychological Review,* 88, 354-364.

Bussey, K. E Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory Of Gender Development And Differentiation. *Psychological Review,* 106, 676-713.

Carey, S. (1985). *Conceptual Change In Childhood*. Mit Press: Cambridge

Durkin, K. (2005). Children's Understanding Of Gender Roles In Society. *In* M. Barrettt, E E. Barrow (Eds.), *Children's Understanding Of Society.* Psychology Press: New York.

Emmerich, Goldman, Kirsh E Sharabany (1977). Evidence For A Transitional Phase, In The Development Of Gender Constancy. *Child Development, 48,* 930-936.

Flavell, J.H., Flavell, E. R., E Green, F.L. (1989). A Transitional Period In The Development Of The Appearance–Reality Distinction. *International Journal Of Behavioral Development*, 12, 509–526.

Goldman, R. E Goldman, J. (1982). *Children's Sexual Thinking*. Routledge And Kegan Paul: London.

Gordon, B.; Schroeder, C. E Abrams, J. (1990). Age And Social Class Differences. *In* Children's Knowledge Of Sexuality. *Journal Of Clinical Child Psychology***,** 19**,** 33–43.

Hatano, G. E Takahashi, K. (2005). The Development Of Societal Cognition: A Commentary. In M. Barrettt E E. Barrow (Eds.), *Children's Understanding Of Siociety.* Psychology Press: New York.

Kohlberg, L. E Ullian, D. (1976). Stages In The Development Of Psychosexual Concepts And Attitudes. *In* R. C. Friedman, R. M. Richart E R. I. Vande Wiele (Eds.), *Sex Differences In Behavior* (Pp. 209-222). Krieger: New York.

Leonard, S. P., E Archer, J. (1989). A Naturalistic Investigation Of Gender Constancy. In Three- To Four-Year-Old Children. British Journal Of Developmental Psychology, 7, 341– 346.

López, F. (1988). *La Adquisición De La Identidad Sexual Y De Género: I.* Infancia- Adolescencia. *In* Fernandez, J. *Nuevas Perspectivas Del Sexo E Del Genero.* Pirámide: Madrid.

López, F. (2005). *La Educación Sexual*. Editorial Biblioteca Nueva: Madrid.

Mantilla, L. (2006). Rapazes, Raparigas: Iguais Mas Diferentes. *In* J. Bas *et al* (Eds.), *Enciclopédia Dos Pais. Como Ser Melhores Pais.* Parte I *Enciclopédia Dos Pais. Como Ser Melhores Pais, Parte I*, (Pp. 98-101). Imprensa Livre, S. A: Rio De Mouro.

Marcus, D. E., E Overton, W. F. (1978). The Development Of Cognitive Gender Constancy And Sex Role Preferences. *Child Development,* 49, 434-444.

Martin, C. L., Ruble, D. N., E Szkrybalo, J. (2002). Cognitive Theories Of Early Gender Development. *Psychological Bulletin*, 128, 903 – 933.

Mcconaghy, M. J. (1980). The Gender Understanding Of Swedish Children. *Child Psychiatry And Human Development,* 11, 19-32.

Miller, A. (1984). A Transitional Phase In Gender Constancy And Its Relationship To Cognitive Level And Sex Identification. *Child Study Journal,* 13, 259-275.

Piaget, J. (1982). El Método Clínico. Lecturas De Psicologia Del Niño: Alianza, Madrid.

Ruble, D. N., Taylor, L., Cyphers, L., Greulich, F., Lurye, L. E Shrout, P. (2007). The Role Of Gender Constancy In Early Gender Development. New York University. *Child Development*, Volume 78, Number 4, Pages 1121 – 1136.

Simões, M. (1994). Investigações No Âmbito Da Aferição Nacional Do Teste Das M.P.C.R. *Dissertação De Doutoramento*. Universidade De Coimbra.

Slaby, R. G. E Frey, K. S. (1975). Development Of Gender Constancy And Selective Attention To Same-Sex Models. *Child Development*, 46, 849 – 856.

[360] A VIDA PRIVADA TORNADA PÚBLICA: TIPOS DE ACTIVIDADES PROPOSTAS NOS MANUAIS ESCOLARES DE ESTUDO DO MEIO

Maria Helena Damião , Olinda Duarte e Maria José Moleiro
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

[Palavras-chave] vida privada, devassa pública, manuais escolares, Estudo do Meio

De acordo com as determinações curriculares para o 1.º Ciclo – "Currículo Nacional do Ensino Básico" (2001) e "Orientações Programáticas" (2004) –, os manuais escolares propõem múltiplas actividades que convocam para a sala de aula aspectos da vida privada e íntima das crianças e suas famílias.

Uma análise dos seis manuais, mais adoptados para os dois primeiros anos de escolaridade na área curricular de Estudo do Meio, revelou que essas actividades incidem predominantemente sobre (1) a casa familiar e o espaço que o aluno nela ocupa, (2) a composição e a caracterização da família e os acontecimentos mais marcantes que nela ocorreram com destaque para os que dizem respeito ao aluno, (3) o historial de saúde do aluno e o seu estado actual, (4) a descrição do corpo do aluno, identidade sexual e higiene, (5) as opiniões pessoais do aluno sobre múltiplos aspectos e situações e (6) os sentimentos do aluno.

Todos estes tipos de actividades a) além de solicitarem ao aluno recordar, anotar e reflectir individualmente, bem como recolher dados na sua casa e junto da sua família, b) propõem o trabalho colaborativo que envolve a partilha entre pares, entre pares e professores em contexto de sala de aula e c) podem ainda implicar a partilha com o exterior próximo, distante ou, até, desconhecido. Serão estas actividades, aparentemente justificáveis, compatíveis com o direito fundamental de "reserva da vida privada e da intimidade das crianças e das suas famílias"?

Eis uma pergunta que urge incluir no debate educativo e para o qual a presente proposta de comunicação pretende contribuir.

Orientações curriculares para o Estudo do Meio

Complementarmente,apresentam-se nesse documento (Orientações Curriculares e Programas, 2004) os blocos de conteúdos que, numa lógia de desenvolvimento do currículo em espiral, serão retomadas em cada ano, de acordo com um aprofundamento crescente. São eles: *À descoberta de si mesmo, À descoberta dos outros e das instituições, À descoberta do ambiente natural, À descoberta das inter-relações entre espaços, À descoberta dos materiais e objectos, À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.*

Referências bibliográficas

Appel, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política de relações de*

classe e de género na educação. Lisboa: Didáctica Editora.

Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões. In R. V. Castro et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 139-148.

Carvalho, A. D. (coordenação) (2009). *Os manuais escolares na relação escola-família*. Observatório dos Recursos Educativos. Disponível em www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/Osmanuaisescolaresnarelacaoescolafamilia.pdf

Castro, R. V. et al (Org.) (1999). *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Chopin, A. (1992). *Les Manuells Scolaires: Histoire et Actualité*. Paries: Hachette.

Chopin, A. (1999). Les Manuels Scolaires – De la production aux modes de consommation. In R. V. Castro et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 3-18.

Conselho Nacional de Educação (1989). *Manuais escolares para os ensinos Básico e Secundário.* Parecer 7/1989.

Festas, M. I. (2008). *Psicologia e Didáctica: Cognitivismo ou Construtivismo?* Comunicação apresentada na *Conferência Internacional Ensino da Matemática: Questões e Soluções*, Lisboa, 17, 18 de Novembro, 2008)

Gérard, F. M. & Roegiers, X. (1998). Conceber e Avaliar Manuais Escolares. Porto: Porto Editora.

Jadoule, J. L. (1991b). Les manuels illisibles?, *Échec à l›échec*, Bruxelles: CGE, n.º 82.

Leite, C., & Costa, R. J. (2003). Manuais escolares: recurso didáctico ou normalizador de saberes?, *A Página*, n.º 125, Julho 2003

Moreira, M. A., Vieira, F. & Marques, I. (1999). Para o desenvolvimento de autonomia com o manual escolar. In R.V. Castro et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 3-18). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Morgado, J. (2004). *Manuais Escolares contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Pearce, D. (1983). Production des manuels scolaires, *Perspectives*, Revue trimestrelle de l'éducation, UNESCO, Vol. XIII, n.º 3.

Planchard, E. (1961). O manual escolar, instrumento didáctico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. 2, n.º 2 (1.ª Série/Ano II).

Silva, C. (2003). *Uma análise de manuais escolares do 9.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Porto.

Valadares, J. (1999). A ideologia dos manuais escolares. In R. V. Castro et al (Org.). *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 515-526

Viães, A. (2008). *Concepções, decisões e acção docente: integração do manual escolar de História no ensino da temática "A revolução de Abril"*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Dissertação de Mestrado.)

Estrutura do trabalho

Passos / Actividades	1 Recolha	2. Tratamento	3 Partilha
1. A minha casa Exposição espaço	Pesquisa com apoio de familiares	Trabalho individual	Partilha na aula (Exposição)
2. A minha família Exposição da família Exposição de acontecimentos	Pesquisa com apoio de familiares	Partilha em sala de aula (Apresentação)	Partilha na aula (Dramatização)
3. As nossas opiniões Exposição de opiniões	Pesquisa com apoio de familiares	Partilha em sala de aula (Apresentação)	Partilha na (Portfólio)
4. A nossa saúde Exposição do estado físico	Pesquisa com apoio de familiares	Partilha em sala de aula (Preenchimento)	Partilha com exterior (Centro de saúde) Boletim de saúde
5. O nosso corpo Exposição da imagem	Pesquisa colaborativa	Trabalho colaborativo	Partilha com exterior (Blog acesso livre) Fotografia
6. Os nossos sentimentos Exposição de sentimentos	Reflexão individual	Trabalho colaborativo	Partilha na aula (Diário) Acontecimento pessoal

[361]

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: SUA REPRESENTAÇÃO EM MANUAIS ESCOLARES DE ESTUDO DO MEIO

Maria José Moleiro, Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

[Palavras-chave] Contextualização das aprendizagens, manuais escolares, Estudo do Meio

O "Currículo Nacional do Ensino Básico" (2001) e as linhas directoras das "Orientações Programáticas" (2004) para o 1.º Ciclo valorizam claramente a contextualização das aprendizagens nas vivências concretas dos alunos.

Os argumentos invocados para sustentar esta valorização são diversos. No genérico centram-se contudo na ideia de que tal procedimento envolverá de modo activo e significativo as crianças, sobretudo quando lhes são proporcionadas tarefas de pesquisa colaborativa que implique o contacto com a realidade quotidiana.

Mais do que uma conjectura com suporte empírico, esta ideia assume estatuto de dogma, repetidamente consagrado em directrizes de instâncias superiores de decisão, trabalhos académicos, documentos curriculares elaborados ao nível da escola e manuais escolares.

Por consensualmente se considerar que os manuais ocupam um lugar central no trabalho dos professores com os alunos, procurámos perceber como o referido conceito de contextualização é explorado didacticamente nos manuais de Estudo do Meio.

Com o apoio de grelhas estruturadas, analisaram-se doze manuais, respectivamente os três mais adoptados, para esta área curricular para cada ano do primeiro ciclo da escolaridade obrigatória.

Esta análise permitiu-nos concluir, em primeiro lugar, que, de acordo com as "Orientações Programáticas", os manuais dos dois primeiros anos da escolaridade obrigatória integram mais actividades contextualizadas com foco na vida privada e íntima do aluno e da sua família.

Em segundo lugar, foi-nos possível concluir que as actividades dominantes nos manuais do terceiro e quarto anos do primeiro ciclo remetem principalmente para a vida pública dos alunos.

Contribuirá esta contextualização para aumentar a eficácia do ensino no sentido de uma maior tomada de consciência do aprendiz de si e do mundo que o rodeia, fomentando o espírito crítico do aluno?

[362] PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA) VISTO POR UM GRUPO DE MEDIADORAS

Mafalda Frias e Luís Alcoforado
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

[Resumo] A compreensão da mediação pedagógica de aprendizagens e competências adquiridas constituiu-se o núcleo de um estudo desenvolvido num Centro de Formação Profissional. Embora tenha sido privilegiado o envolvimento e contributo de diferentes agentes, apresentar-se-á nesta comunicação uma parte dos resultados obtidos, centrada nas percepções de um grupo de Mediadoras ao nível do seu papel e actividades desenvolvidas ao longo do processo de mediação. As percepções deste grupo de Mediadoras, resultantes das suas experiências, constituir-se-á um grande passo não só para se alcançar uma compreensão desta problemática inovadora, como também para a reflexão orientada para a melhoria das práticas de mediação.

1. Introdução

A mediação emerge como um meio singular ao nível da transmissão de conhecimentos, caminhando no sentido de uma construção de saberes e privilegiando a criação de laços entre quem aprende e o objecto da sua aprendizagem. Esta nova profissionalidade, enquanto técnica que procura promover a formação pessoal e social do adulto assume particular interesse, na medida em que vai contribuir para a transformação do indivíduo através da reflexão sobre as suas experiências, elevando assim, as suas competências que se traduzirão no aumento da empregabilidade da população adulta.

O papel do Mediador dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) reveste- se de grande importância para o desenvolvimento pessoal, relacional, comunicacional e, em última análise societal dos adultos, funcionando com catalisador de vontades ao fomentar o espírito de responsabilidade individual, colectiva e de construção de cidadania activa (Ricardo, 2006).

Este agente deverá não só garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos, mas também dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação (Portaria nº 230/2008 de 7 de Março). O Mediador deverá igualmente ser capaz de "escutar as necessidades, interesses e motivações dos participantes e adaptar as actividades às condições do grupo; proporcionar aos participantes na formação um ambiente de confiança e empatia; orientar a reflexão e apoiar o processo de consciencialização de cada um dos formandos; facilitar o processo de formação promovendo atitudes e comportamentos que incentivem a participação activa dos adultos na construção e regulação do projecto pedagógico e favorecer a aplicação imediata das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas" (Canelas, 2008, p.13).

Apontando o modelo pedagógico dos Cursos EFA para uma perspectiva holística da formação, a transversalidade e integração das áreas curriculares constitui-se como um ponto fulcral para a aquisição de novos saberes e de desenvolvimento crítico de capacidades, atitudes e valores. Desta forma, o Mediador é o elemento que assegura a condução de duas importantes unidades: o módulo Aprender com Autonomia (AA), inserido no nível básico e a área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) integrada nos percursos de nível secundário.

O módulo AA procura proporcionar a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho e de grupo, bem como a definição de compromissos de formação individuais e colectivos. O PRA destina-se a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo, constituindo-se

simultaneamente como instrumento de avaliação nos Cursos EFA de nível secundário. Construído a partir de processos participados entre formandos, Mediador e formadores, o PRA compreende a descrição e a reflexão do trabalho desenvolvido e a demonstração das competências adquiridas durante a formação.

Os valores pedagógicos e culturais da mediação são inegáveis, sendo no paradigma sociocultural que este processo encontra alguns dos seus alicerces, no qual as relações interpessoais se constituem como uma fonte de aprendizagem e de construção de significações sociais partilhadas (Preguiça, 2010). Ao impulsionar as potencialidades dos indivíduos em relação a pensamentos, vivências e experiências, o Mediador vai estar a dotar as pessoas, no acto da mediação, de um espaço privilegiado para reflectirem sobre si próprios.

Os Mediadores assumem-se como "autênticos harmonizadores do espaço educativo, autênticos animadores que adoptam papéis socráticos, ao sugerir ou ao convidar a encontrar caminhos de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento da criatividade, de tal forma que cada um, individual e solidariamente, construa e reconstrua a sua esfera pessoal de emoções e conhecimentos" (Torremorell, 2008, p.11).

O papel do Mediador merece, sem dúvida, que se lhe dedique muita atenção, dada a importância das funções e actividades que exerce e do contributo da qualidade das mesmas para a progressão dos formandos nos mais variados níveis. A criação das condições necessárias para a inclusão pessoal, profissional e social dos formandos, o papel central na prossecução dos objectivos do curso e a concretização dos princípios orientadores dos Cursos EFA são pressupostos que deverão ser inquestionavelmente interiorizados e colocados em prática por esta figura.

Atendendo às considerações tecidas é fundamental questionarmo-nos e reflectirmos acerca de todos os procedimentos e metodologias inerentes à introdução destas novas práticas à luz do paradigma da aprendizagem ao longo da vida. A mediação, enquanto uma prática recente, é (naturalmente) fonte de dúvidas e curiosidades, despoletando uma pluralidade de práticas sendo, por isso, fundamental apostar em estudos desta natureza para que sejam traçados alguns caminhos que permitam pautar a preparação dos Mediadores.

2. Estudo qualitativo sobre as práticas de mediação dos Cursos EFA

O estudo qualitativo realizado foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – área de Educação e Formação de Adultos e teve como principais linhas a sistematização e a compreensão do desenvolvimento das práticas de mediação dos Cursos EFA num Centro de Formação Profissional, inserido na rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Para este trabalho compreensivo, o estudo de caso afigurou-se a perspectiva metodológica mais adequada, dado tratar-se da focagem de um fenómeno num determinado contexto e, por outro lado, do objectivo de compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto em causa (Amado, 2010).

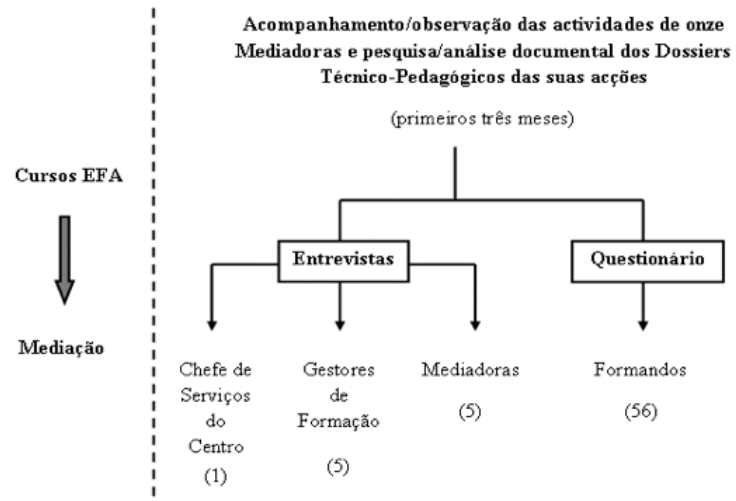
Uma vez que a mediação não poderá ser encarada como um processo estanque, no qual os indivíduos actuam de forma isolada, mas sim como um processo dinâmico onde a interacção entre os vários intervenientes é crucial, este estudo privilegiou o envolvimento dos diferentes agentes deste processo, designadamente, Gestores de formação, Mediadoras e formandos. Foi igualmente favorecido o recurso a diferentes técnicas de recolha de dados, como a observação participante e não-participante, análise documental, entrevistas e questionários. A figura 1 permite visualizar o modo como este estudo foi conduzido, tendo em conta as técnicas de recolha de dados e os agentes envolvidos:

Apesar do envolvimento dos diferentes actores, esta comunicação centrar-se-á nas percepções de um grupo de cinco Mediadoras ao nível do seu papel e das actividades que desenvolvem.

3. Resultados – Percepções das Mediadoras

Acreditando no grande potencial desta nova profissionalidade, considerou-se pertinente escutar as percepções de um grupo de Mediadoras de um Centro de Formação Profissional, ao nível do seu papel e das actividades desenvolvidas ao longo do processo de

Figura 1: Condução do estudo



mediação de um Curso EFA. De forma a alcançar-se uma caracterização das percepções destas cinco Mediadoras serão apresentadas algumas unidades temáticas resultantes das entrevistas realizadas.

3.1. Parecer face à legislação existente sobre o cargo de Mediador

Sendo os Mediadores a principal figura a que se destinam todas as informações referentes às suas funções e ao processo de mediação faz todo o sentido conhecer o seu parecer em relação a este campo.

A maioria das Mediadoras considera que a informação proveniente da legislação apresenta algumas lacunas, dada a sua insuficiência e falta de clareza. Esta questão poderá traduzir-se num obstáculo à actuação das Mediadoras, uma vez que as orientações dadas revelam pouca capacidade ao nível da demonstração de caminhos para os próprios profissionais. De um modo geral, este grupo de Mediadoras aborda também a insuficiência das horas que são atribuídas à actividade de mediação, pelo que a este nível a legislação revela ser inadequada. Neste sentido, é focada a necessidade das Mediadoras passarem mais tempo com os formandos, sendo esta necessidade igualmente sentida pelos grupos de formação. Referem que o peso das questões burocráticas deixa pouco tempo para as actividades pedagógicas de acompanhamento dos formandos.

Apesar de considerarem que a falta de explicitação da legislação poderá ser uma mais- valia para o Mediador, uma vez que lhes permitirá adoptar uma postura de flexibilidade e adaptação constante tendo em conta a especificidade dos grupos onde intervêm, reconhecem a importância e a necessidade de haver mais orientações, sobretudo ao nível dos procedimentos para que dentro de uma mesma organização não existam diferentes formas de actuar. Embora existam orientações genéricas, a uniformização pretendida deverá partir de cada organização, devendo estas adaptar essas orientações às suas próprias necessidades e ao seu próprio modo de funcionamento.

3.2. O módulo Aprender com Autonomia (Nível Básico)

Desenvolver competências de autonomia nos formandos foi o objectivo mais evidenciado pelas Mediadoras ao longo das entrevistas. Ainda assim, outros são mencionados, designadamente: dotar os formandos de instrumentos que lhe permitam constatar as suas dificuldades e competências; desenvolver estratégias para melhorar o seu desempenho; levar os formandos a perder o receio de errar, fortalecendo a sua auto- confiança e auto-estima e trabalhar competências grupais, potenciando o respeito entre os grupos e o desenvolvimento de estratégias que promovam o saber-estar.

Dadas as características dos formandos, na sua maioria, há muito afastados do sistema de ensino/formação e dos procedimentos a ele subjacentes, é imprescindível dotá-los de um conjunto de competências que lhes permita fazer um percurso formativo equilibrado, não só a nível dos procedimentos que lhes facilitem a aquisição das aprendizagens das várias componentes que integram uma acção, como também a nível comportamental e relacional.

Encarando este módulo como propedêutico, está presente a concepção de que o mesmo deverá ser abordado na fase inicial dos cursos para que os seus objectivos não sejam desvirtuados, funcionando como uma preparação para o percurso formativo de cada indivíduo, tendo sempre em consideração as suas capacidades e as suas fragilidades.

3.3. A área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (Nível Secundário)

A área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) é percepcionada como o resultado dos vários momentos de ensino-aprendizagem, constituindo-se como objectivo central o seu carácter reflexivo ao nível das aprendizagens que os formandos vão adquirindo ao longo da formação, tendo sempre presente a forma como estas vão ser úteis para o seu futuro profissional e pessoal.

Nesta área são destacados dois importantes momentos. Por um lado, as validações de competências, enquanto momento formal onde os adultos irão demonstrar os saberes adquiridos e, por outro, os momentos de construção e organização do seu portefólio. Em qualquer destes momentos a reflexão assume primordial interesse, sendo a intervenção do Mediador crucial. Assim, as produções reflexivas dos formandos deverão espelhar todo o processo de aquisição de competências dos vários momentos de formação, estando implícitos não só a descrição de conteúdos transmitidos, mas sobretudo as aprendizagens efectuadas e o modo como essas aprendizagens serão úteis para a sua vida pessoal e profissional.

Todas estas considerações apontam para a grande exigência desta área, na medida em que toda esta articulação de saberes, de conteúdos/componentes de formação e de reflexão, traduzida num projecto comum, apenas será alcançável de um modo significativo para os adultos se existir igualmente por parte das Mediadoras e das equipas formativas uma boa articulação, sendo essencial o contributo de todos para que um bem comum seja, de facto, atingido. Ora, é precisamente ao nível das equipas formativas que, por vezes, surgem algumas dificuldades ao nível da implementação da metodologia no terreno, havendo pouca abertura, disponibilidade e dedicação fazendo com que nem sempre seja feito um bom trabalho. A par deste constrangimento é também mencionada a complexidade do exercício da reflexão para alguns formandos.

Todas estas considerações tornam mais uma vez perceptível a complexidade da área de PRA, traduzindo-se em algumas dúvidas, incertezas e indefinições no que diz respeito à sua implementação no terreno. Estas dúvidas emergem ao nível de alguns procedimentos envolventes como por exemplo, a questão da organização do portefólio dos formandos, enquanto produção final que espelha todo o percurso formativo. Estas indefinições e a ausência de orientações claras permitem que cada Mediadora conduza esta área da forma que melhor considera, daí considerarem os benefícios da existência de mais orientação a este nível.

3.4. Boas práticas de mediação: a necessidade de repensar

No decorrer das entrevistas foram abordadas aquelas que se constituiriam como boas práticas de mediação e que, consequentemente, contribuiriam para

a melhoria da qualidade dos Cursos EFA. As respostas deste grupo de Mediadoras foram distintas, permitindo assim, evidenciar um conjunto alargado das referidas práticas.

Em primeiro lugar, é focada a importância de haver orientações claras para as Mediadoras por parte do próprio Centro de Formação, indo esta prática ao encontro das considerações anteriormente tecidas. Considera-se que a aposta em mais informação sistematizada que combata a elevada flexibilidade existente poderá contribuir para melhorar o desempenho das Mediadoras e, consequentemente a qualidade do processo de mediação.

A presença da Mediadora, a sensibilidade para as pessoas e o desenvolvimento de processos de motivação face a todos os agentes envolvidos é também destacada como uma boa prática, sendo imprescindível criar condições para que os formandos e a equipa pedagógica sejam quase um só. É importante que a Mediadora esteja presente e envolvida com as actividades dos seus grupos de formação, reforçando e valorizando os seus trabalhos. Apesar da importância de uma relação aberta entre a Mediadora e o grupo de formação é fundamental saber traçar limites. Igualmente relevante surge a transparência, a credibilidade e o sigilo enquanto atribuições essenciais para o estabelecimento de uma relação de confiança. Face à falta de apoio que por vezes sentem, as Mediadoras referem a importância de valorizar mais o seu papel, pois este é determinante para o sucesso de qualquer acção formativa.

Constata-se que a presença, a proximidade e o envolvimento da Mediadora com os seus grupos e em todas as actividades a eles subjacentes são as práticas mais evidenciadas. Igualmente relevante dentro das boas práticas de mediação surge a essencial articulação entre todos os agentes envolvidos e valorização do trabalho dos mesmos. Algumas Mediadoras sugerem ainda que para que estas práticas sejam melhoradas será necessário apostar em mais orientações para as Mediadoras, mais apoio, constituindo-se esta questão como uma das grandes lacunas que dificultam a sua actuação no campo da mediação.

Para além das boas práticas de mediação, as Mediadoras também foram questionadas relativamente a eventuais práticas que necessitam de ser repensadas, isto é, se perspectivam projectos de mudança no campo da mediação, acabando estes por ser de, certa forma, complementares às boas práticas anteriormente tratadas. A maioria das Mediadoras refere que no repensar das práticas, a reflexão deve ser uma acção constante, pois só assim se conseguirá abrir caminhos para a inovação e para a melhoria dos processos.

A uniformização de procedimentos e a aposta nas orientações para as Mediadoras são novamente abordadas, sobretudo ao nível da metodologia inserida nos percursos de nível secundário, dada a exigência atribuída aos próprios Mediadores. A ideia que de o sucesso de um Curso EFA depende em grande medida da própria equipa pedagógica é realçada, sendo fundamental a coesão, para que toda a equipa caminhe no mesmo sentido.

Os projectos de mudança são também direccionados para o repensar das horas mensais atribuídas à mediação, ao módulo Aprender com Autonomia e à área de PRA, uma vez que estas são consideradas insuficientes, impedindo que seja feito um bom acompanhamento dos adultos. Relativamente às horas mensais de mediação (sete horas), algumas Mediadoras consideram que as mesmas são basicamente para tratar das questões burocráticas, sendo que o resto do investimento vai muito para além destas horas atribuídas.

A questão do reforço do desempenho das Mediadoras e o feedback do mesmo é igualmente referida como indispensável neste processo. As profissionais sentem, por vezes, falta de apoio e, por isso, a valorização e o reforço poderão exercer um papel muito importante, enquanto facilitadores e motivadores para o seu bom desempenho.

São também tecidas algumas considerações ao nível monetário associado à profissão de Mediador. Neste campo, algumas Mediadoras consideram que o seu papel não é dignamente valorizado, face ao grande investimento pessoal que esta profissão encerra.

3.5. Constrangimentos associados à actividade das Mediadoras

Ao longo das entrevistas foram também abordados alguns constrangimentos com que as Mediadoras se deparam no âmbito da mediação. As percepções das Mediadoras apontaram para cinco níveis, os quais passamos a apresentar através do quadro 1:

Tal como se observa no quadro 1, os cinco níveis de constrangimentos mencionados encontram-se associados à entidade, aos recursos, à equipa formativa, aos formandos e à privacidade.

O constrangimento ao nível da entidade prende-se com a ausência de

Quadro 1: Cinco níveis de constrangimentos da actividade das Mediadoras

Níveis	Constrangimentos
Entidade	Ausência de poder de decisão imediato.
Recursos	Espaço físico e ausência de materiais.
Equipa Formativa	Disponibilidade diminuída; relacionamento com os grupos e desorganização em termos de documentação.
Formandos	Grupos complicados; intervenção ao nível de determinadas conjunturas emergentes na formação e aspectos da vida pessoal dos formandos.
Privacidade	Ser Mediadora afecta a vida pessoal.

poder de decisão imediato com que as Mediadoras se defrontam, pois dependem de uma entidade superior, acabando esta situação por causar alguma perda de tempo no tratamento de variados assuntos.

Ao nível dos recursos destacam--se não só o próprio espaço físico, como também os meios das próprias Mediadoras e dos formandos (ausência de alguns instrumentos para realizarem as suas actividades).

Quanto à equipa formativa o principal constrangimento prende-se com a falta de disponibilidade dos formadores, constituindo-se segundo algumas Mediadoras como um ponto onde deveriam ser tomadas medidas, uma vez que a elevada carga horária dos formadores poderá comprometer a qualidade do seu trabalho. A falta de disponibilidade dos formadores tem repercussões para as acções, acabando por dificultar a dinâmica das mesmas.

Ao nível dos formandos é referida a história de vida dos públicos destas acções, por vezes, complexa. Neste nível são dados alguns exemplos que traduzem estes constrangimentos: questões de saúde (física e/ou mental) dos formandos que entram em conflito com a área profissional que frequentam; as pessoas têm prioridade para a integração neste tipo de acções, não em função da sua motivação, mas sim da sua situação (rendimento social de inserção), entre outras questões mais específicas da vida pessoal dos indivíduos.

A questão da privacidade das Mediadoras é também referida, afirmando estas que ser Mediadora afecta a sua vida pessoal, devido à invasão de privacidade que ocorre sobretudo numa fase inicial quando querem dar muito delas.

3.6. Os formandos e os resultados da formação nos Cursos EFA

Neste estudo considerou-se pertinente conhecer as opiniões das Mediadoras relativamente ao que os adultos retiram ao frequentarem a modalidade dos Cursos EFA. A maioria das Mediadoras reconhece que, de facto, esta formação traz muitos benefícios para os formandos não só a nível profissional, mas também pessoal.

Apesar da existência de eventuais excepções, os formandos adquirem conteúdos inseridos na sua área de formação que lhes conferem competências técnicas, bem como aprendizagens em termos escolares. Para além destas aprendizagens escolares e competências técnicas, os adultos retiram também aspectos básicos como rotinas. São igualmente adquiridas importantes competências pessoais e relacionais.

A formação poderá, na verdade, levar os formandos para o caminho de uma cidadania mais activa, de uma reflexão crítica e de um maior comprometimento com a realidade que os rodeia, facilitando consequentemente, a sua inclusão a vários níveis.

No entanto, para a concretização de todos estes pressupostos, algumas Mediadoras referem que é imprescindível que haja um bom acompanhamento por parte de toda a equipa, devendo esta estar à altura do grande desafio inerente às dinâmicas desta modalidade de formação. Ao mesmo tempo são manifestadas algumas preocupações relativamente à integração dos formandos no mercado de trabalho após a conclusão da formação.

3.7. Auto-percepção das Mediadoras

A auto-percepção das Mediadoras aponta para a grande exigência e complexidade desta profissão face aos inúmeros desafios com que se deparam ao longo de todo o processo, daí a relevância das competências desta figura não só a nível profissional, mas também pessoal. Neste sentido, a actualização do Mediador assume uma grande importância no que diz respeito não só aos procedimentos envolventes, mas também ao entendimento daquilo que são as Ciências Sociais.

Mais do que formadoras apenas centradas nos seus módulos/conteúdos das diferentes componentes de formação, as Mediadoras percepcionam-se como o agente primário de equilíbrio/articulação dos vários agentes envolvidos, sem a qual não seria possível fazer um bom trabalho. As Mediadoras consideram ainda que o sucesso de uma acção formativa e a satisfação de todos os envolvidos vai depender muito da capacidade do Mediador ao nível da articulação e relação estabelecida com os diferentes agentes.

4. Conclusões

As percepções deste grupo de Mediadoras, resultantes das suas experiências, permitem desvendar não só a importância desta nova prática educativa para o público-alvo dos Cursos EFA, mas também a necessidade de repensar algumas questões inerentes a esta profissionalidade.

Constata-se a existência de algumas lacunas ao nível da informação relativa a esta profissão, designadamente, a legislação. Na verdade, as Mediadoras consideram que as orientações existentes revelam pouca clareza e são insuficientes, constituindo, desta forma, um obstáculo à sua actuação neste campo. Sentem necessidade de mais informação/orientações não só por parte da legislação, como também por parte dos contextos onde desempenham funções de mediação. Para além destes aspectos, este grupo de Mediadoras aponta para a inadequação das horas que são atribuídas às actividades de mediação, que não permite que seja feito um bom acompanhamento do percurso formativo dos adultos.

Em todo este processo é valorizada não só a função de articulação de todos os agentes envolvidos nestas acções, mas também a presença e a proximidade da Mediadora junto dos seus grupos de formação. As percepções das Mediadoras tornam perceptível a complexidade e a exigência desta profissão, tendo em conta todos os constrangimentos e desafios emergentes ao longo de um Curso EFA. Esta modalidade formativa é encarada pelas profissionais como sendo de grande utilidade, trazendo benefícios para os formandos não só ao nível das competências técnicas associadas à sua área de formação, mas também ao nível das competências pessoais e relacionais que vão adquirindo ao logo de todo o percurso formativo.

Atendendo a todas as considerações tecidas sobre este processo, torna-se fundamental apostar no desenvolvimento de recursos pedagógicos e de linhas orientadoras que permitam construir um quadro de acção para os Mediadores dos Cursos EFA. Estas orientações deverão pautar-se pelos procedimentos/

processos respeitantes à metodologia, sem, no entanto, descurar os meios para atingir os objectivos desta modalidade de formação. Desta forma, torna-se imprescindível potenciar na acção dos Mediadores todas as lógicas inerentes à educação e formação de adultos.

5. Referências Bibliográficas

Amado, J. (2010). *Ensinar e Aprender a Investigar: Reflexões a Pretexto de um Programa de Iniciação à Pesquisa Qualitativa*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 44 (1), 119-142.

Canelas, A. M. (2008). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico – Aprender com Autonomia*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Diário da República (2008). Portaria 230/2008 de 7 de Março. 1ª Série, número48.

Preguiça, C. M. (2010). *A mediação nos Cursos EFA. Importância, estratégia, conscientização.* Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Ricardo, S. (2006). *A Mediação Intercultural na Sociedade Portuguesa: Especificidades desse contexto. Lisboa: V Curso de Pós-Graduação em Mediação Intercultural Aplicada ao Serviço Social*. Disponível em: http://www.multiculturas.com/textos/mediacao_intercult_port_Sonia-Ricardo.pdf

Torremorell, M.C.B. (2008). Cultura de mediação e mudança social. Porto: Portob Editora.

[363]

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO BÁSICO: O PROGRAMA DE ESCRITA SRSD (SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT)

Maria Isabel Festas, José Augusto Rebelo, Albertina Oliveira, João Pimentel Vaz, Helena Damião e Maria Regina Rocha
Universidade de Coimbra

[Palavras-chave] desenvolvimentp de competências, escrita, ensino básico, self-regulates strategy development

A escrita dos alunos do ensino básico tem sido apontada como um dos pontos mais críticos das aprendizagens. Longe de se reflectir apenas na aprendizagem da língua, tem implicações em todas as áreas curriculares prejudicando as aquisições fundamentais e a sua expressão. Apresenta-se um trabalho cujo objectivo é desenvolver competências de escrita decorrente do programa Self-Regulated Strategy Development (SRSD), da autoria de Harris, Graham, Mason e Friedlander (2008), desenvolvido no âmbito do Projecto PTDC/CPE-CED/102010/2008. Trata-se de um programa que incide no enriquecimento do vocabulário, na planificação e na revisão da escrita de textos de ensaio, contemplando o ensino dos processos cognitivos envolvidos. Na presente comunicação, para além de uma apresentação da adaptação que foi feita do SRSD, dar-se-á conta do estudo de natureza quase-experimental que está projectado para o próximo ano lectivo no qual se procurará averiguar a sua eficácia na implementação de estratégias de composição de textos persuasivos com alunos do 8.º ano de escolaridade. O estudo inclui, ainda, a formação dos professores envolvidos no projecto e a construção de instrumentos de avaliação das competências de escrita dos alunos dos grupos experimental e de controlo.

[365] A PRESENÇA DA CULTURA CLÁSSICA NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Maria Helena Damião , Maria José Prata e Maria Isabel Festas
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

[Palavras-chave] cultura clássica, Ensino Básico, Ensino Secundário

Introdução

As reformas curriculares das últimas décadas têm preterido os saberes clássicos, abstractos e eruditos, em favor de saberes concretos, comuns e momentâneos emergentes da vivência quotidiana dos alunos. Desta forma, alicerça-se uma suposta antinomia entre "valor intrínseco" e "utilidade imediata" do conhecimento, elegendo--se o primeiro em desfavor do segundo.

A aceitação desta orientação em Portugal legitimou a desvalorização e a eliminação, quase definitiva, do ensino da cultura e das línguas clássicas dos currículos do Ensino Básico e Secundário com sérias repercussões em estudos posteriores.

Tais decisões não têm sido, porém, objecto de discussão aprofundada em Ciências da Educação; considerarando-se que a aprendizagem de temas clássicos promove e consolida as capacidades de expressão linguística dos alunos na sua língua materna e contribui para fundamentar um sistema de valores humanista, somos induzidos a pensar que esta política priva o aluno de aceder a instrumentos de desenvolvimento cognitivo de dimensão interdisciplinar e axiológica.

Periga-se ainda as seguintes vantagens: o exercício sistemático das capacidades de atenção, concentração e compreensão de textos abstractos, a estimulação e a ampliação da memória e o inter--relacionamento de ideias. Tuda indica, porém, que a supressão destas possibilidades não terão sido substituídas por outras que contrabalançassem as falhas educativas e de saber que o desaparecimento curricular dos conteúdos clássicos parece ter criado.

O estudo da antiguidade clássica revela a concretização de alguns objectivos máximos estabelecidos pelos sistemas educativos, como seja o de fomentar nos alunos uma compreensão mais profunda e abrangente do nosso legado histórico e cultural.

No que concerne o universo de valores, alega-se que o conhecimento de lendas e mitos fundadores contribui para povoar o imaginário de crianças e jovens com figuras e heróis positivos, de percursos vivenciais orientados pela prática do Bem e pela necessidade máxima de aperfeiçoamento moral. Aos alunos o conhecimento destes mitos levá-lo-á a compreender que e como os princípios orientadores da vida desses heróis moldaram a cultura humanística à qual a nossa pertence.

No domínio do axiológico e de formação da personalidade, defendende-se ainda que estudo do pensamento clássico permite aos alunos apreciarem, confrontarem-se e interiorizarem desde cedo valores perenes em oposição a solicitações imediatas e passageiras, assim como conhecerem e exercitarem modelos comportamentais intrínsecos ao nosso legado civilizacional.

Embora todos estes argumentos sejam discutíveis à luz da investigação empírica, é fundamental investigar sistematicamente e sem lacunas a bibliografia teórica já produzida e problematizá-la sob os pontos de vista das actuais teorias de aprendizagem.

A cultura clássica nas reformas curriculares

As reformas curriculares propostas e desenvolvidas nas últimas décadas nos sistemas educativos ocidentais têm secundarizado ou, mesmo, preterido diversos saberes clássicos e de carácter abstracto e erudito, em favor de saberes actuais emergentes da vivência quotidiana e de carácter concreto e comum.

O argumento geralmente invocado é que estes saberes, ao contrário daqueles, decorrem e ganham sentido no contexto social dos aprendizes, no qual importa que se integrem. Assim sendo, tais saberes afiguram-se aos aprendizes como "significativos" e funcionais, levando-os a mobilizarem os seus interesses e investimento; complementarmente, a sociedade ganha em "competências de acção", fundamentais para o seu crescimento económico.

Alicerçando-se, uma antinomia entre o "valor intrínseco" e "utilidade imediata" do conhecimento (Searle, 1999), sai o primeiro pólo preterido em favor do segundo.

Este cenário conceptual que tem tido em Portugal um acolhimento especial, legitimando a eliminação do ensino das línguas e cultura clássicas do currículo do Ensino Básico – apenas alguns colégios particulares as disponibilizam e como opção – e afastando-o quase completamente do Ensino Secundário, com repercussões óbvias no Ensino Superior, onde, em geral, os alunos chegam sem conhecimentos que sustentem de modo suficiente e adequado a exigência das aprendizagens que aqui têm ou deveriam ter lugar. Se pensarmos que alguns destes alunos serão educadores e professores justificam-se preocupações redobradas.

Em diligências recentes junto do Ministério da Educação procurámos precisar melhor este cenário, sem temos, no entanto, conseguido obter dados esclarecedores.

Estamos, no entanto, em crer que ele justifica, pelo menos em parte, o estado de aprendizagem dos alunos, revelado em estudos nacionais (por exemplo, estudos de literacia, exames nacionais e provas de aferição) e internacionais (por exemplo, o PISA, 2000, 2003, 2006) que se traduz, nomeadamente, em dificuldades na fluência de leitura e na interpretação de textos, na produção escrita e na expressão oral, na demonstração de um vocabulário restrito, impreciso e pobre. Traduz-se também nas atitudes que os alunos denotam em relação ao gosto pelo conhecimento, ao investimento que o aprender implica, e ao comportamento em contexto de sala de aula, com implicações na relação com colegas e professores.

Outros países ocidentais têm sido menos radicais no abandono das línguas e culturas clássicas. Por exemplo, na Europa, a Polónia e a Itália, cujas línguas são pouco próximas quanto à sua origem, mantêm esse ensino extensivo e obrigatório; nos EUA, o latim pertence ao currículo de escolas privadas e também de algumas escolas públicas. Exemplo destas é a *Boston Latin School*, fundada em 1635 e uma das 20 melhores escolas do país. De referir também que muitas escolas privadas americanas oferecem uma área disciplinar que visa o desenvolvimento e o treino de competências analíticas, lógicas e argumentativas assim como a interiorização de valores humanistas, objectivos que nos sistemas europeus tradicionais são atribuídos às disciplinas de línguas e cultura clássicas.

Em Inglaterra, embora no início da década de 1970 o latim tenha sido eliminado dos currículos escolares públicos, diversas escolas privadas sobretudo do Ensino Secundário mantiveram-no como disciplina obrigatória ou opcional Na Alemanha, apesar desta disciplina ter sido, durante algum tempo, relegada para o quadro opcional dos currículos liceais, desde finais do século XX têm sido retomada em conjunto com a cultura da antiguidade.

Na Finlândia, cujo sistema educativo é tomado como referência, dado os resultados académicos obtidos na última década pelos alunos, são regularmente levadas a cabo iniciativas de carácter clássico, como a difusão de notícias em latim nas comunidades escolares.

Alguns países mantêm o ensino da cultura clássica

Acresce que nestes e noutros países que fazem questão de manter o ensino das línguas e cultura antiga em currículos escolares, tem-se desencadeado abundante reflexão em torno dessa resolução, sobretudo no sentido de se perceber se terá ou não vantagens e, a ter, quais são elas (Searl, 1999; de Romilly, 2008; Maier, 2008).

Os argumentos, que pendem a favor dessa permanência, são de duas ordens: de aprendizagem e axiológica.

- Em termos de **aprendizagem**, alega-se que o referido ensino desenvolve capacidades linguísticas que permitem a comunicação ajustada a situações muito diversificadas, bem como a atenção e a concentração; exercita e aumenta a capacidade compreensão; alicerça a capacidade de abstracção; estimula e amplia memória e o inter-relacionamento de ideias; favorece a criação de hábitos de concepção, planificação e perseverança aplicados a projectos; valoriza e incentiva o esforço e o treino orientados para um fim; leva a exercer e a aceitar a crítica construtiva, a articular a autonomia de pensamento; favorece o estar e o falar em público, consolidando comportamentos adequados e fortalecendo a auto-estima.

Permite, enfim, concretizar os fins máximos estabelecidos pelos sistemas educativos de levar os alunos a entender o mundo e a serem capazes de, autonomamente, procurarem saberes susceptíveis de ampliar e melhorar o legado da Humanidade.

- Em termos de **valores**, alega-se que o referido ensino, através da abordagem de lendas e mitos fundadores, contribui para povoar o imaginário de crianças de jovens com figuras e heróis positivos que traçaram percursos de vida orientados pela prática do Bem e pela necessidade máxima de aperfeiçoamento moral; permite que apreciem e interiorizem modelos comportamentais e os exercitem na sua convivência diária com colegas, amigos, professores e família; forma o espírito sobre os valores perenes (respeito e responsabilidade, solidariedade e sinceridade, amizade, constância e perseverança, civismo e altruísmo, democracia e participação social) que contrastam com solicitações imediatas e passageiras; tomar contacto com o legado civilizacional e compreender que os princípios orientadores da vida e acção das personagens mitológicas moldaram a cultura humanística à qual a nossa pertence.

Um outro pólo importante de reflexão tem a ver a ideia de que a resistência à

introdução das línguas e cultura clássicas no ensino dever, não propriamente à sua essência, mas às austeras metodologias que em tempos mais recuados lhes estavam associadas e com as quais contactou grande parte da geração agora responsável pelo rumo da educação formal.

A conjugação destas e doutras razões justificam, na óptica de diversos autores, a necessidade de se manter ou reforçar o ensino formal das línguas e cultura clássica, como saberes fundamentais, com vista a fomentar o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos (Beard, 2010).

Tudo o que acima referimos, não parece constituir motivo bastante para que, entre nós, se empreenda uma discussão alargada sobre a orientação dos currículos escolares e os conteúdos que neles se privilegiam, os quais convergem para restringir o desempenho académico dos estudantes e configurar formas de relacionamento caracterizadas pela relativização de valores éticos.

Além de consideramos que essa discussão não pode continuar a ser adiada, entendemos que ela deve ser apoiada em dados empíricos, como aliás já o sugeria o pedagogo Émile Planchard que, em Portugal, dedicou atenção ao assunto.

O estudo realizado

Assim, numa conjugação de esforços entre as Ciências da Educação e os Estudos Clássicos realizámos um estudo com o propósito de fazer o levantamento de dados que permita caracterizar a evolução e o estado do ensino das línguas e da cultura clássica no quadro curricular.

Distanciamo-nos da concepção que faz equivaler conhecimentos eruditos e do quotidiano social imediato, ao mesmo tempo que acentua a neutralidade, a subjectividade e o decorrente relativismo axiológico, dando destaque às aprendizagens concretas e contextualizadas *na* e *para* a vivência dos alunos, e, genericamente, sublinha a capacidade destes para construir o seu próprio conhecimento a partir da resolução de situações ou problemas complexos através de pesquisa autónoma e/ou colaborativa.

Entendemos, em contrapartida, que conteúdos eruditos e valores consolidados, além de constituírem elementos fundadores e identitários da nossa civilização, devem ser reconhecidos como cruciais para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e relacional dos alunos, dado o *valor em si* e o *valor instrumental*, que lhes é reconhecido. Por outro lado, constituem uma forma de assegurar a igualdade de oportunidades, na medida em que todos os alunos, independentemente da sua condição de origem, têm o direito de aceder a aprendizagens que lhes permitam vir a fazer escolhas livres e esclarecidas, fim último de todo o esforço educativo.

Entendemos, correlativamente, que a aprendizagem requer a organização criteriosa do ensino, o que implica que se esclareça, muito claramente, quais são os conhecimentos e os objectivos que devem guiar o processo pedagógico-didáctico. Num tal processo, não se nega a necessidade de se considerar um certo grau, que se quer crescente, de autonomia aos alunos, nem que estes deixam de realizar aprendizagens significativas e activas, mas devem estas expressões reportar-se a processos de desenvolvimento psicológicos bem determinados o que, por princípio tem vantagens aos níveis académico e motivacional. Assim sendo, o ensino deve ser organizado em função de técnicas precisas, como é o caso, por exemplo da análise de tarefas, e a hierarquização de objectivos por ordem de complexidade e dificuldade crescentes.

Em continuidade, entendemos, que o desempenho competente de quem ensina constitui um elemento fundamental nas aprendizagens. Assim sendo, o tipo de suporte – em papel ou digital – que apoia a acção de professores e alunos não é relevante, como certos discursos querem fazer crer, mas sim o conteúdo veiculado e sua organização pedagógico-didáctica que permite veiculá-lo.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico, Princípios, Medidas e Implicações. Lisboa: Ministério da Educação.

- Athayde, A. I., Festas, M. I., & Figueira, A. P. (2002). Estratégias de compreensão da leitura: apresentação de um questionário. Psicologia, Teoria, Investigação e Prática, 6 (2), pp. 301-328.

- Beard, M. & Henderson, J. (2002). Classics: A Very Small Introduction. London: Oxford.

- Beard, R. & al. (2010). Como se aprende a ler? Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.

- Bell, B. (1999). Minimus: Starting out in Latin. Cambridge: University Press. www.minimus-etc.co.uk

- Festas. M. I. (1982). As condições de aprendizagem da leitura. Revista Portuguesa de Pedagogia. 16, 238-302.

- Festas, M. I. (1994). Auto-avaliação da compreensão da leitura. Dissertação de doutoramento, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Festas, M. I. (1998). A compreensão da leitura: a construção de um modelo mental do texto. Revista Portuguesa de Pedagogia, 32 (1), 81-98.

- Forrest, M. (1996). Modernising the Classics. A Study of Curriculum Development. Cambridge University Press.

- Ministério da Educação/Gave (2001, 2004, 2007 e 2010). Resultados do Estudo Internacional Pisa.. Lisboa: Gave / Ministério da Educação.

- Jones, P. (2002). An Intelligent Person's Guide to the Classics. Gerald Duckworth & Co Ltd.

- Lister, B. (2004). Classics in schools: time for reappraisal (again), CUCD Bulletin 33.

- Lister, B. (2005). Hearing Homer's scream across three thousand years, Children's Literature in Education, vol. 36, 4.

- Lister, B. (2007). Changing Classics in Schools. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lister, B. (2007). Busting with blood and gore and full of passion: the impact of an oral retelling of the Iliad in the primary classroom. Literacy. Forthcoming.

- Lister, B. (2008). Meeting the challenge: international perspectives on Latin. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ministério da Educação (1991). Organização Curricular e Programas do Ensino Básico. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competência Essenciais. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2006). Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico. disponível em [http://sitio.dgidc.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/Despacho546_2007.pdf]

- Morwood, J. (2003). The Teaching of Classics. Cambridge: University Press. de Romilly, J. 2008). "Vivent les langues mortes!" disponível em: http://www.momes.net/forum/latinfd.html stand: 1 de Março de 2011;

- Searle, J. R. (1999). Racionalidade e realismo: o que está em jogo. Disputatio, n.º 7, pág. 3-27.

- Soares, A. & al. (2010). Competências para o século XXI, transição para o ensino superior e sucesso académico: Estudo do nível de proficiência linguística em Inglês e Português dos estudantes do 1.˚ ano da Universidade de Coimbra. Revista Portuguesa de Pedagogia, 107-130.

[366]

O TEMPO DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Miguel Fachada
FCDEF, Universidade de Coimbra

[Palavras-chave] Política Educativa, Trabalho Docente, Profissão Docente, Ensino Secundário

O trabalho que se resume é parte de uma análise mais ampla da profissão docente no contexto do ensino secundário português. Num quadro de tradicional burocratização da profissão docente, o Estado iniciou uma mudança, por via legal, do estatuto dos professores e, portanto, de algumas das condições concretas do seu trabalho nas escolas, cujas consequências estão ainda por desocultar. Medidas legislativas como a exigência, para alguns, de permanecer na escola por um período mínimo de cinco anos, a divisão (já anulada) dos professores entre duas categorias - os titulares (a quem são atribuídas tarefas de gestão) e não titulares ou o aumento do tempo de presença obrigatória na escola, são algumas das novas condições enfrentadas pelos professores desde 2008. Acrescentando a isto todas as tendências recentes na reestruturação das organizações, que por sua vez contribuem para a complexificação do trabalho dos professores: a amplitude crescente do trabalho dos professores, a focalização nos resultados, a pressão para o trabalho colaborativo e a necessária atenção à diversidade e a complexidade das próprias estruturas organizacionais com, por exemplo, a criação de cursos técnicos e profissionais. Os dados empíricos obtidos em duas escolas secundárias (de um grande centro urbano) reportam a componente quantitativa do trabalho diário de 20 professores com distintos vínculos à escola, categoría e disciplinas no ano lectivo 2008/2009. Resultam da aplicação, numa média de 6 semanas de trabalho ao longo de mais de 6 meses, de um diário do tempo de trabalho, que permitiu contabilizar o tempo que cada respondente ocupou em cada tarefa cumprida no âmbito do seu trabalho - desde o acordar até ao deitar. Os resultados mais salientes mostram que os professores em média ultrapassam em 52% o tempo previsto de permanência na escola, com semanas em que se chega a 96%; na verdade, ultrapassam em 46% o tempo de trabalho legalmente definido e atingem uma carga de trabalho semanal total (horas de trabalho na escola e em casa) acima de 43 horas, podendo chegar a mais de 54 horas; estes resultados são superiores nos contratados. Os resultados demonstram que o trabalho dos professores, na sua forma actual envolve o trabalho diário em casa (incluindo fins de semana); no entanto, a componente relacionada com as actividades de sala de aula continua, independentemente do perfil de professor, sendo a mais representativa do seu trabalho. Verifica-se ainda que o trabalho colaborativo ainda é irregular, e que as tarefas de reflexão sobre o trabalho são das que menos tempo ocupam. Estas características do trabalho, hipoteticamente, impactam, de forma imediata e a médio-longo prazo, nos modos de encarar o trabalho e a profissão; se algumas confirmam alguns traços característicos do trabalho dos professores, outras sublinham a resistência às mudanças estruturais e organizativas. Outras, todavia, fornecem-nos pontos de discussão acerca de se o trabalho docente tende a assumir um carácter tecnocrático ou intelectual. Acreditamos que a sua análise sob os argumentos presentes no debate que coloca o processo de

desenvolvimento da profissão em termos de profissionalização ou proletarização (Hargreaves, 1994), pode ser um terreno fértil para a compreensão do quadro actual do exercício da profissão ou que também por aqui se produz a fabricação de novos sujeitos docentes (Llavador, 2005).

[369]

POLÍTICAS EDUCATIVAS AUTÁRQUICAS: O DISCURSO NORMATIVO OU A REINVENÇÃO DA CIDADE?

Florbela Sousa e Diana Andrade
UIDEF, IEUL

[Palavras-chave] Política Educativa Local, Análise do Discurso, Descentralização de competências

O estudo que aqui se apresenta insere-se num projecto multi-institucional e de abrangência nacional que pretende problematizar as políticas educativas e acção pública das autarquias locais na regulação e desenvolvimento de um processo de descentralização de competências atribuídas pelo poder central. Esta comunicação representa uma primeira abordagem à análise do discurso político resultante da consulta dos principais documentos de carácter educativo e de entrevistas conduzidas ao responsável pela Vereação da Educação num Município da Área Metropolitana de Lisboa. Que conceitos legitimam o campo educativo do poder local? Que potencialidades ou limitações se podem inferir da retórica política? Como se articulam as relações de poder e interesses entre os Directores de escolas, educadores pais, e instituições locais? Pretende-se compreender no discurso político, entendido como um conjunto de ideias e valores políticos e como processo de formulação e comunicação subjacente à tomada de decisão, os desafios, as mudanças e também as incertezas que interferem nas demografias nacionais de combate ao insucesso educativo. Partimos do pressuposto de que o discurso representa interpretações específicas da realidade e a argumentação pode assumir diferentes finalidades, segundo Habermas, pragmáticas, éticas e morais. Neste caso, a autarquia subscreve os conceitos morais sublinhados pela Carta das Cidades Educadoras, mas esse argumento torna-se mais fraco e recuado quando a actual agenda pública é definida numa lógica instrumental e consequencial para justificar as propostas políticas para a resolução de problemas.

[370]

TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Luciola L. Santos
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

[Resumo] Este trabalho analisa questões relacionadas à formação inicial ou acadêmica dos professores brasileiros para a educação básica, com especial ênfase na formação de docentes para o magistério das séries inicias do ensino fundamental e da educação infantil. Argumenta-se que os dispositivos legais ampliaram demasiadamente o escopo desta formação, com ênfase na gestão, na pesquisa e na educação em espaços não--escolares, encontrando nas faculdades de educação das universidades federais um terreno fértil para essa abordagem, uma vez que tais instituições secundarizam aspectos relativas à prática pedagógica do professor.

1. Introdução

No Brasil, na primeira década do século XXI a divulgação do resultado dos testes de desempenho escolar dos alunos, sobretudo das escolas públicas, colocou em destaque a questão da qualidade da educação. Foi muito repetida a observação de que, se já estava garantido o acesso, era preciso então ampliar a permanência dos alunos na escola, por meio da oferta de uma educação de qualidade. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino

Médio (Enem)[1], e o sistema de avaliação de diferentes estados vêm mostrando que, embora nos últimos anos tenha ocorrido uma melhoria dos resultados, ainda é muito baixo o desempenho escolar dos alunos brasileiros. Nesse cenário o professor se encontra na berlinda, ora como vitima, pela grande responsabilidade que assume, em troca de um baixíssimo salário de uma profissão sem prestígio, ora como herói, que trabalha por amor, dedicando-se à educação das crianças e adolescentes, ora como vilão, ao ser responsabilizado pelo fracasso escolar dos alunos, creditado ao seu despreparo profissional.

Este trabalho está dividido em três partes. Primeiramente, será traçado um perfil dos professores da educação básica e de sua situação profissional, seguido da analise dos desafios com que se defronta a formação inicial dos docentes, finalizando com algumas observações que mostram como os problemas nessa área são complexos e exigem trabalhos em várias frentes, não havendo, portanto, uma resposta única para superá-los. Argumenta-se que os dispositivos legais ampliaram demasiadamente o escopo desta formação, com ênfase na gestão, na pesquisa e na educação em espaços não-escolares, encontrando nas faculdades de educação das universidades federais um terreno fértil para essa abordagem, uma vez que tais instituições secundarizam aspectos relativas à prática pedagógica do professor. Advoga-se também a idéia da necessidade e urgência de que aqueles que concebem a educação como um processo de formação sejam mais propositivos, ao se contraporem às políticas que se orientam por uma perspectiva economicista, que reduza melhoria da educação escolar ao melhor desempenho dos alunos em testes, objetivando aumentar a competitividade econômica do país.

2.O que dizem os professores e o que se diz dos professores

Quando inquiridos sobre as dificuldades de promover a chamada educação de qualidade, os professores acusam o sistema, denunciando os baixos salários, a falta de suporte das escolas às atividades docentes, as permanentes

1 - O Saeb , e a Prova Brasil são exames que se complementa, sendo o primeiro amostral e o segundo censitário. O Enemvem substituindo a primeira etapa das provas do vestibular das universidades federais.

mudanças de orientação dos órgãos centrais de ensino, que perturbam suas rotinas e suas formas de trabalho. Reclamam dos novos sistemas de promoção dos alunos, da organização em ciclos em substituição à seriação, da dificuldade de implementar as novas metodologias e das numerosas responsabilidades na gestão da escola, que incluem a participação no colegiado ou conselho escolar, na elaboração do projeto pedagógico e no crescente número de reuniões administrativas. Reclamam ainda das famílias, que dão muito pouco suporte aos filhos, delegando à escola toda a responsabilidade pela educação das crianças e adolescentes, descuidando de sua formação como indivíduos responsáveis e respeitosos no trato com as pessoas.

Mas quem são os professores? O que as pesquisas dizem sobre eles? A mais recente investigação, que traça um perfil dos professores brasileiros, coordenada por Gatti e Barreto (2009), diz que, no Brasil, como nos países mais avançados, a docência representa uma alta percentagem do total dos empregos. Em 2006, 8,4% da totalidade de empregos registrados destinavam-se aprofessores. Dos quase três milhões de empregos no magistério (2.803.701, segundo a Relação Anual de Informações Sociais),

77% são de professores que atuam nas diferentes etapas da educação básica, trabalhando cerca de 30 horas semanais. Considerando todas as etapas e níveis de ensino, 88% dos professores exercem o magistério como ocupação principal e exclusiva. Como inúmeros trabalhos já mostraram, o magistério é uma profissão essencialmente feminina: cerca de 83% dos professores da educação básica pertencem ao sexo feminino e ao redor de 17%, ao sexo masculino, sendo que na educação infantil e séries inicias do ensino fundamental cresce o predomínio do gênero feminino. Somente no ensino médio há uma maior proporção de professores do sexo masculino, atingindo 33% do professorado que atua nesta etapa da educação. Na educação básica, cerca de 39% dos docentes se declararam não brancos (negro, pardo e indígena), sendo essa percentagem aumenta entre professores da educação infantil e do ensino fundamental, chegando a 42%[2]. Quanto à idade dos professores, encontra-se, no referido trabalho, uma tabela organizada por faixa etária (até 29 anos, de 30 a 37, de 38 a 45 e mais de 46 anos). Segundo essa tabela, os professores do ensino fundamental distribuem-se de forma bastante regular nas diferentes faixas etárias, apresentando uma taxa ao redor de 25% em cada uma delas, enquanto na educação infantil há maior concentração de professores jovens, com menos de 29 anos (cerca de 41%), e no ensino médio, maior concentração de professores com mais de 46 anos (cerca de 30%). Em relação ao nível de escolaridade, na educação infantil apenas cerca de 40% dos docentes têm curso superior, percentual que se eleva para cerca de 57% no ensino fundamental e 95% no ensino médio. É importante considerar que uma grande percentagem dos professores sem curso superior já se encontra matriculada nesse nível de ensino.

Sobre os cursos de licenciatura, Gatti e Barreto (2009) mostram que, em 2006, estes cursos correspondiam a cerca de um terço de todos os cursos de graduação existentes no país. As autoras separam os cursos, denominando Licenciatura I os cursos destinados a formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e Licenciatura II os cursos que formam professores para lecionar as disciplinas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. As autoras apontam que, de 2001 a 2006, houve um crescimento de 97,30% no número de cursos de Licenciatura I, enquanto as matrículas nesses cursos registraram um crescimento de 37,21%. No caso daLicenciatura II, o crescimento no número de cursos e de matriculas foi de 52,40% e 40%, respectivamente. Em 2006, por um lado, praticamente a metade (49,8%) dos alunos da Licenciatura II estavam matriculados em cursos da rede pública, ao passo que apenas 37,6% das matrículas nos cursos de Licenciatura I faziam parte dessa rede, incluindo as esferas federal, estadual e municipal. Mais de 80% dos alunos da Licenciatura I, matriculados em cursos da rede pública municipal e da rede privada, estudam no turno noturno, enquanto nas universidades federais apenas cerca de 31% dos estudantes de Licenciatura II e 29% da Licenciatura I freqüentam cursos nesse turno.

O trabalho de Gatti e Barreto mostra ainda dados sobre a educação a distância. É impressionante o crescimento do número de cursos de graduação e de matrículas nos cursos a distância: em 2005, 76% dos cursos de graduação a distância eram de Licenciatura, e as matrículas nesses cursos correspondiam a cerca de 7% das matriculas em cursos de licenciatura, com cerca de 78 mil alunos. O crescimento vertiginoso dos cursos a distância indica que a cada ano aumenta a percentagem de alunos que neles se matriculam para a obtenção de um diploma de professor.

Por reforçarem uma concepção pragmática e conteudista da educação, esses diferentes cursos e programas a distância têm sido alvo de muitas críticas (Freitas, 2007). Esses cursos se diferenciam completamente dos cursos regulares e presenciais, nos quais o estudante tem oportunidade de vivências que não se restringem às atividades de sala de aula, o que amplia seus horizontes e sua formação profissional. Acrescenta- se a isso o fato destes cursos reforçarem o individualismo tão presente hoje na sociedade de consumo, uma vez que as atividades presenciais são muito limitadas. Os alunos de um curso presencial têm oportunidade de trabalhar em grupo, de se confrontar com pessoas que pensam diferente deles. Por meio de seus diretórios e grêmios acadêmicos podem se engajar em atividades políticas e sociais, desenvolvendo o espírito de solidariedade e de reivindicação, além de terem maior possibilidade de participar de atividades culturais desenvolvidas nas instituições em que estudam.

2 - No trabalho acima mencionado as autoras informam que usaram dados da Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio - Pnad, 2006.

3. Desafios postos a formação inicial dos docentes

Neste momento, quando em diferentes países há uma grande preocupação em melhorar o desempenho escolar em todos os níveis de ensino, a formação do professor tem sido objeto de políticas públicas, de pesquisas, conferências, seminários e de diversos tipos de publicação, que vão desde relatórios e cartas de compromisso resultantes de eventos e de reuniões organizadas por organismos internacionais, até dissertações, teses, livros e artigos acadêmicos voltados para diferentes questões e propostas. Há cerca de duas décadas, uma vasta literatura vem abordando, entre outros temas, a questão das reformas educacionais e suas repercussões na formação docente (Correia, 1991; Popkewitz, 1997 e 2001; Ball, 1994 e 2002; Apple 2001; Whitty, 2002; Barroso, 2003; Pacheco, 2003). Nesses trabalhos acadêmicos, têm sido identificados e analisados os aspectos negativos que incidem sobre a formação docente, decorrentes das políticas educacionais dirigidas por uma visão mercantilizada da educação, alinhada a posições políticas conservadoras e a programas dos partidos políticos de direita. No campo da formação, em termos da qualificação e do trabalho docente, as posições assumidas podem ser descritas como tributárias de duas tendências, cujas características, na prática, aparecemsempre mescladas, ora com a predominância em um pólo, ora noutro ou imersas em ambos, sem que se distinga a posição predominante. De um lado, defende-se maior controle sobre a formação e o trabalho docente; de outro, advoga-se a autonomia dos professores como condição de uma docência crítica e comprometida com valores éticos.

Na ótica da primeira tendência, a qualificação profissional passou a se associar diretamente à ascensão na carreira, e o tempo de serviço para promoções com aumento salarial foi substituído pela freqüência aos cursos de formação. Ao lado disso, os exames de certificação já implantados em alguns países da América Latina têm sido utilizados para acesso à carreira e também como instrumentos de promoção profissional, como é o caso do Chile. Há alguns anos tais políticas têm sido alvo de análises críticas. Após sua introdução nos Estados Unidos, Melnick e Pullin (2000), por exemplo, as criticaram duramente, argumentando que os testes de credenciamento de professores (*Tests for Educator Licensure*), realizados após a conclusão do curso e implementados inicialmente no estado de Massachusetts, em 1989, e posteriormente utilizados em 40 estados, representam uma ameaça à profissão. Para esses autores, os referidos testes se orientam por uma visão técnica e utilitarista da educação, o que já coloca um sério problema em relação à formação do docente. Além disso, como desde a primeira vez em que foram aplicados os resultados ficaram em torno de 50% de aprovação, os gestores do sistema estão propondo o ingresso na carreira docente de pessoas sem formação específica no campo do magistério e estimulando as escolas a oferecer programas preparatórios para quem quiser se tornar professor. Segundo Melnick e Pullin (2000), essas medidas irão modificar substancialmente todo o sistema de formação inicial do docente e certamente levarão a uma desqualificação da profissão.

Outras medidas estão sendo implementadas, a partir da visão dos que defendem maior controle sobre o professor como, por exemplo, o pagamento baseado no desempenho. Segundo Dolton e colaboradores (2003), essa medida tem levado os professores a se voltarem para o ensino de conteúdos e a deixar de lado outros aspectos da formação dos estudantes, já que seu desempenho será avaliado pelos resultados dos alunos nos testes. Esses autores enfatizam ainda a possibilidade de vieses nos processos de avaliação dos professores, pois o papel-chave desempenhado pelos diretores nesses processos e as relações sociais estabelecidas entre docentes e a direção podem levar a favoritismos e a punições. Quando as relações do cotidiano estabelecem redes de amizade e de resistências entre o corpo docente e a direção da escola, torna-se difícil uma avaliação objetiva e imparcial. Carnoy e Castro (1997) já observaram que, nos países em que a avaliação das escolas está associada ao desempenho dos estudantes, os alunos mais fracos academicamente são dispensados de comparecer aos exames para melhorar o desempenho médio da instituição. No mesmo sentido, Damasceno (2010) relata que, no estado do Acre, algumas escolas treinam os alunos, mesmo os das séries iniciais, e aplicam exames simulados para que tenham bom desempenho nos testes nacionais.

Também é importante considerar que mudanças na formação docente têm como limite os próprios interesses e valores que orientam o professorado e que presidem a cultura das escolas. Para analisar esses interesses e valores, é preciso identificar e observar os novos elementos que se infiltram, com grande vigor, nos sistemas de ensino para gerenciá-los de forma mais eficiente. Essas novas formas de gerenciamento não são exclusivas dos sistemas de ensino, mas encontram-se disseminadas nos diferentes setores do sistema público. Segundo Elliot (2001), apesar de descentralização e autonomia organizacional serem ideias básicas nesse novo tipo de administração, elas facilitam um novo tipo de controle regulador que, paradoxalmente, concentra o ato de governar nas esferas mais altas do processo.

De forma distinta, coerente com a segunda posição, há uma vasta literatura que coloca como elementos centrais na formação do professor o desenvolvimento da autonomia e a valorização do trabalho docente (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1993; Demailly, 1995; Hargreaves, 1998; Tardif, 2000; Contreras 2002 e Pacheco, 2003). Defendendo a autonomia do professor, ela abrange, entre outras propostas, a formação do professor pesquisador (Zeichner, 1998), a construção de redes de colaboração, a reestruturação dos cursos de formação, tendo como eixo a formação do profissional reflexivo, inspirada nos trabalhos de Schön (1982) e de seus seguidores, a formação do professor como intelectual (Giroux, 1997), cujo trabalho estaria vinculado aos movimentos sociais de orientação emancipatória.

No caso da formação inicial para o magistério há os que defendem a idéia de esta possa ser "simplificada". Segundo Torres (1996) e Lauglo (1997), o Banco Mundial (BM), grande financiador de projetos educacionais, exercendo grande influência sobre as políticas públicas brasileiras, tem priorizado a educação continuada à educação inicial do professor. Essa prioridade se fundamenta em questões econômicas, pois, segundo o BM, a formação em serviço apresenta-se como uma forma mais econômica e eficiente de formar profissionais para a educação. Para os que defendem a primazia da formação continuada, essa é a melhor forma de preparar o docente para o domínio dos conteúdos de ensino,

das estratégias para ministrá-los e de instrumentalizá- lo para seguir diretrizes e normas pedagógicas produzidas pelos órgãos centrais. Para os que defendem a melhoria do campo educacional fundamentados na idéia de que o professor deve ser um profissional crítico e competente, a formação inicial é valorizada na medida em que pode dotar os docentes da capacidade de argumentar, produzir e criar, pelo estudo, pela discussão, pela análise do processo de ensino-aprendizagem e das condições políticas, sociais e culturais em que ele se insere.

Em função disto, nesta seção será discutida a formação inicial ou acadêmica dos docentes, com foco na formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais. As discussões e análises estarão centradas nas novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, que assume, hoje, a responsabilidade plena pela formação desses educadores.

Uma análise cuidadosa das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia pressupõe o conhecimento das instituições a que eles se destinam. No Brasil, como foi visto, grande parte dos professores é formada em instituições privadas de ensino. Contudo, é inegável que as instituições públicas, sobretudo as faculdades e departamentos de educação das universidades federais e estaduais, terminam por exercer grande influência na montagem dos currículos dos cursos das instituições privadas. Nesse contexto, será apresentado um perfil que identifica alguns aspectos da realidade dos departamentos ou faculdades de educação das universidades públicas que são fundamentais para se entender em que terreno se realiza a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e quem são os professores que educam esses futuros educadores.

Pode-se observar que as faculdades ou departamentos de educação apresentam um corpo docente cuja formação inicial origina-se nas mais diversas áreas do conhecimento. São doutores e mestres em educação, graduados em sociologia, psicologia, história, filosofia e/ou licenciados em cursos de formação de professores para o ensino das diferentes disciplinas escolares. É necessário observar que tal realidade é, em princípio, condizente com um campo de natureza interdisciplinar como a educação e com as demandas postas a essas faculdades ou departamentos, que têm como função formar o pedagogo e participar da formação de licenciados. Todavia, com um corpo docente renovado pelos estímulos à aposentadoria, sobretudo na década de 90, poucos são os docentes destas instituições com experiência profissional na educação básica[3]. Esse número se reduz ainda mais quando se considera a experiência nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. É que os docentes egressos dos cursos de Licenciatura foram preparados para atuar como professores das disciplinas do currículo das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio e, quando têm experiência de magistério, esta se relaciona estas etapas da educação.

Em relação à legislação, a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelece, em seu art. 2º, que essas diretrizes "aplicam-se à formação inicial para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental".

Uma análise dessas Diretrizes evidencia que, de forma geral, o documento dá pouca ênfase ao magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, buscando ampliar a formação do professor das séries iniciais e da educação infantil nas áreas de gestão e de pesquisa, incluindo também na formação o trabalho educativo em espaços não escolares. No Parágrafo 2º, em que são definidos os propósitos do curso de Pedagogia, faz-se referência à formação de um educador em sentido amplo. Quando se define o que é central para a formação do licenciado em pedagogia (Parágrafo único do art. 3º), os itens expostos dão pouco destaque às atividades do docente em sala de aula. Nesse parágrafo, afirma-se que, para a formação em pedagogia, é necessário o conhecimento da escola como organização complexa, o uso de pesquisas educacionais e de seus resultados e a participação na gestão da escola. Não se menciona nenhum aspecto específico da atividade docente.

É claro que o docente deverá ter conhecimentos e habilidades para participar da gestão da escola e competência para realizar pesquisas e utilizar seus resultados. Mas suas atividades pressupõem conhecimentos e domínio de práticas que vão além daquilo que é enfatizado na legislação. O conteúdo do Parágrafo único do art. 4º detalha em que consistem as atividades de gestão, o art. 5º enumera as habilidades que o curso deverá formar, citando habilidades relativas às atividades do educador que atua em escola e em espaços não-escolares, bem como aquelas relacionadas à participação na gestão escolar. Das dezesseis habilidades citadas, somente três dizem respeito, especificamente, à docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (incisos II, III e VI). Somente no art. 6º, que discute a estrutura do curso, são apresentados os componentes diretamente relacionados à atividade docente.

Diante desse quadro, argumenta-se que as Diretrizes Curriculares poderiam ter dado maior destaque à formação do professor para atuar em sala de aula. Ao enfatizar o trabalho dos docentes na gestão escolar e a educação em espaços não-escolares, as diretrizes reforçaram aquilo que já é mais forte nas Faculdades e Departamentos de Educação, não contribuindo, de fato, para que essas instituições repensassem e colocassem, no centro de suas obrigações, a formação do professor para atuação como educador escolar de crianças e adolescentes [4].

A gestão democrática pode ser compreendida como uma forma de a escola definir, de maneira compartilhada e consensual, seu horizonte pedagógico, explicitando seu currículo, seus projetos e programas, seus processos de trabalho

3 - Observa-se que muitos dos professores mais antigos iniciaram a carreira no magistério como professores do ensino fundamental e, só mais tarde, ingressaram no ensino superior. De modo diferente, hoje é muito comum que alunos concluintes da graduação realizem seus cursos de mestrado e doutorado sem passar pelo mercado de trabalho, tornando-se professores do ensino superior, inicialmente em instituições privadas e mais tarde em universidades públicas.

4 - Defende-se aqui a ideia de que há espaço para criação de cursos de graduação voltados para a formação de educadores que irão atuar em espaços não escolares e também para especialistas em ciências da educação. O que não se pode fazer é colocar todas estas formações juntas, em um único curso, incluindo a formação docente, pois é impossível em quatro anos formar um profissional competente em todas essas áreas

e suas formas de gestão de recursos e de pessoal. No entanto, pode-se considerar que a democratização da gestão, embora necessária e condição primordial para o trabalho docente, não implica, necessariamente, melhoria do desempenho dos alunos. Whitty (1998), por exemplo, menciona que pesquisas evidenciaram que a gestão democrática teve efeitos positivos nos gastos financeiros das escolas inglesas, mas não constituiu fonte de melhoria do desempenho dos estudantes. É que os professores, nesse modelo de gestão, terminam gastando muito tempo com decisões burocráticas que não afetam o ensino diretamente.

A análise dos currículos dos cursos de pedagogia mostra que há uma hierarquização dos saberes no interior do currículo, tendo menor prestígio os conteúdos relacionados ao saber-fazer (Gatti, 2010). Até em instituições de renome do País, os conteúdos relacionados à prática, ou seja, à aprendizagem das tarefas diárias da docência ocupam relativamente pequeno espaço nos currículos. Mesmo nos cursos em que a grande maioria dos acadêmicos é considerada progressista, constata-se o desprestígio da atividade prática. É como se apenas o domínio de teorias garantisse uma prática de qualidade. Sem dúvida, merece críticas uma formação de orientação tecnicista, centrada no fazer, sem conhecimento das teorias que fundamentam as diferentes possibilidades de ação, bem como sem o conhecimento das matrizes epistemológicas e políticas que orientam as práticas.

O professor precisa adquirir, em sua formação, conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para a prática. O que caracteriza um trabalho profissional de qualidade é a realização de uma boa prática, e só existe boa prática com sólida formação teórica. É importante observar que a recíproca, neste caso, não é verdadeira, pois a sólida formação teórica não garante, por si só, uma boa prática. O que está sendo enfatizado é que o bom profissional precisa de conhecimentos teóricos que lhe permitam detectar problemas e defini-los com clareza, e necessita também encontrar alternativas que possibilitem a solução dos problemas identificados. Para tanto, precisa utilizar um arcabouço teórico compatível com a realidade em que o problema se insere.

A fundamentação teórica é que orienta a atuação profissional, mas a ação exige mais do que isso. É preciso saber articular teorias para identificar e solucionar problemas. É preciso produzir ou utilizar materiais e equipamentos compatíveis com os objetivos de ensino. É preciso saber compatibilizar a prática com os objetivos mais amplos da educação. Desse modo, um bom professor precisa ter conhecimentos teóricos para compreender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Precisa de conhecimentos teóricos para pensar em como superá-las. Precisa, também, da experiência para realizar tais tarefas, ao lado de outras habilidades necessárias ao planejamento e implementação de atividades em sala de aula, o que pode incluir, mas, sem dúvida, transcende o campo teórico. O que distingue o conhecimento do leigo do conhecimento do profissional é, justamente, o fato de que o deste último é fundamentado em teorias. É até possível encontrar leigos que resolvam vários problemas do campo profissional, mas o exercício da atividade profissional é cerceado ao leigo, em maior ou menor nível, nas diferentes profissões, porque a ausência de conhecimento teórico torna difícil ter sucesso diante de situações imprevistas e incomuns.

Como ninguém ignora, o sucesso escolar depende em grande parte do processo de construção do conhecimento nos anos iniciais de escolarização. O conhecimento adquirido nesses primeiros anos é a base que dará a sustentação a toda a aprendizagem futura. A formação do professor, como elemento-chaveneste processo, precisará encontrar percursos mais férteis, de modo a superar os graves problemas de ensino que pesam sobre a escola.

4. Observações finais: outros desafios

Do ponto de vista histórico, podemos considerar que o magistério foi, como outras ocupações, uma atividade de caráter artesanal. Os saberes da ocupação eram aprendidos por imitação, imersão no campo e, só com o tempo, passaram a ser codificados em alguns espaços de maneira mais formal. Ao constituir um corpo de conhecimentos acadêmicos ensinados em instituições especializadas, o magistério alcançou o estatuto de profissão. Segundo Escalano (1999), hoje, quando se assiste a uma redefinição do papel do professor, "uma certa nostalgia do professor artesão busca recuperar as tradições empíricas do ofício e a refutar como esotéricos ou obtusos alguns discursos e saberes do conhecimento especializado (p.26)".

Os desenvolvimentos no campo da aprendizagem, da didática, do currículo e das metodologias de ensino das diferentes disciplinas têm colocado à disposição do professor uma série de teorias e de princípios que poderão favorecer sua prática. As disciplinas consideradas como fundamentos da educação proporcionam ao estudante do curso de pedagogia conhecimento das bases filosóficas da educação, das linhas de pesquisa no campo, das práticas de ensino, e uma visão realista e clara da educação brasileira e do seu desenvolvimento histórico, marcado por mecanismos de exclusão. Entretanto, somente uma formação que alie sólida formação teórica com atividades práticas significativas poderá formar um profissional competente, capaz de enfrentar e encontrar alternativas para os grandes desafios postos pela educação brasileira.

É importante observar que Rollett (2001), em pesquisa que fez com um grupo considerado de "bons professores", constata que todos os profissionais que se distinguiam em seu campo compartilhavam de uma característica comum — uma atitude de cuidado e compromisso com os estudantes. Realmente, não é difícil perceber que os professores mais comprometidos com seus alunos e que demonstram se importar com tudo o que ocorre com a criança, incluindo, além dos aspectos cognitivos, os aspectos sócio-emocionais, conseguirão entender melhor as dificuldades dos seus estudantes. Em decorrência disto e pelo seu compromisso profissional, poderão encontrar caminhos e alternativas pedagógicas que contribuam para o progresso do aluno. No entanto, compromisso, interesse e cuidado fazem parte dos valores éticos de cada docente e, para mudar atitudes, é preciso um longo investimento, tanto na formação inicial como na formação em serviço. Conhecimentos profissionais perpassados por compromissos sociais e éticos não são fruto de convencimento ou conversão, mas

de processos relacionados à dinâmica interna das instituições em que os docentes se formam e daquelas em que trabalham, que, por sua vez, estão mergulhadas em outras relações sociais. É importante lembrar ainda a necessidade de reestruturação da carreira docente de forma a torná-la uma profissão mais estimulante, capaz de atrair e manter profissionais qualificados e comprometidos com a educação.

Nesse quadro, há que se considerar que as propostas alternativas e mesmo as críticas a elas levantadas podem oferecer algumas contribuições para a melhoria da formação docente, sem, contudo, resolver a diversidade de problemas da área. É importante salientar que não há uma proposta de trabalho que venha resolver a complexidade dos problemas enfrentados no terreno da formação docente. Por isso, o trabalho neste campo só poderá avançar se as tentativas e alternativas de melhoria do trabalho docente se abrirem para as críticas na busca da superação de seus limites e entraves. Um sério problema no campo educacional é a crença ou ilusão de que existe possibilidade de se encontrar uma resposta única e final para determinados problemas. Além disso, não se pode deixar de ter em vista que problemas de ordem econômica, política, social e cultural repercutem na educação com tanta intensidade, que há que se compreender que as políticas educacionais só terão um efeito positivo se conjugadas às outras políticas públicas voltadas para a redução da pobreza.

Também é importante considerar que mudanças na formação docente têm como limite as estruturas já cristalizadas nos cursos de formação inicial e na cultura das escolas de educação básica. Mudanças nessas instituições não são fáceis de serem efetuadas porque o peso da tradição e de rotinas já instaladas conspira contra os movimentos de renovação. Ao lado disto, ao longo de suas carreiras, os professores já criaram *habitus*, no sentido utilizado por Perrenoud (1993). A internalização de novos valores, de novas formas de pensamento e de atuação exige uma mudança de *habitus*, o que é um processo complexo, que não ocorre em curto prazo, pois representa uma ressocialização, com o abandono de práticas já estruturadas e sobre as quais as pessoas, muitas vezes, não têm mais um controle consciente.

Para concluir, entende-se que cabe aos acadêmicos da área da educação entender que a qualidade da educação depende também de seu trabalho no campo do ensino e da pesquisa, de seu maior envolvimento com os cursos de graduação (licenciaturas) e com a pesquisa de temas, talvez menos excitantes, mas realmente relevantes para o trabalho que as escolas desenvolvem. Defende-se aqui também a idéia de que a comunidade educacional formada por educadores críticos deve ser mais propositiva, elaborando propostas coerentes com seu ideário político. Como afirma Coraggio (1993), os organismos internacionais cujos interesses se alinham com o desenvolvimento do capitalismo terminam conseguindo impor suas idéias na América Latina porque apresentam planos organicamente bem elaborados e não encontram propostas estruturadas que possam a eles se contrapor. Assim, é preciso sonhar e atuar, criticar e fazer, reclamar e agir, denunciar e construir. É preciso coragem e paixão, ambição e humildade, vontade e persistência. Enfim, é preciso acender o entusiasmo adormecido e arrefecido pelo desgaste das cobranças incessantes e sem limites impostas aos profissionais da educação.

5. Referências Bibliográficas

Apple, M. W. (2001). *Educating the „right" way:* markets standards, God and equality. New York: Routledge Falmer Press.

Ball,S. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach.*Buckingham: Open University Press.

Ball, S. The teachers soul and the terror of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2), P. 215-228, 2003.

Barroso, J. (2003). *A Escola Pública - Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Asa Editora.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação.Câmera da Educação Básica. Resolução nº 2, de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 15 de abril, 1998.

Contrera, J. (2002)*A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Coraggio, J.L. (1993). Economia y educación em América latina. Notas para uma agenda de los 90. Santiago de Chile. CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina).

Correia, J. A.(1991). *Inovação pedagógica e a formação de professores.* Rio Tinto: Asa.

Damasceno, E.A. O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre. Belo Horizonte: Tese. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010

Demailly,L. C. (1995)**.** Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. Lisboa, Portugal.

Dolton, P. et al. (2003). *Teacher pay and performance*.Londres: Institute of Education. Elliot, J. (2001). Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and

limitations as resources for educational reform... *The performance school- managing, teaching and learning in a performative culture*, New York: Routeledge Falmer, p.192-209.

Escalano, A. (1999). Profissionais da educação, cultura escolar e relações de gênero. In: Justino Magalhães; Augustin Escolano. (Org.). *Os professores na história*. 1ª ed. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-SPCE, p. 147-164.

Freitas, H. (2007). A (nova) política de formação de professores: as prioridades postergadas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº 100, out.-dez, - Edição Especial, p. 1203-1230.

Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa:. McGraw-Hill. Gatti, B.A. (2010). Formação de Professores no Brasil: características e problemas.*Educação & Sociedade*. Campinas v. 31, nº 113,out.-dez., p. 1355-1379.

Gatti, B.A.; Barreto, E.S.S. (2009). Professores do Brasil: impasses e dessafios. Brasilia: UNESCO.

Lauglo, J. (1997). Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n° 100, p. 11-36.

Melnick, S.L.; Pullin, D. (2000). Can you take dictation? Prescribing teacher quality through testing. *Journal of Teacher Education,* Vol. 51, n°4, set./out., p. 362-275.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação.* Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote.

Pacheco, J. A. (2002) *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2003). *Formação de professores*: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora.

Popkewitz, T. S. (1997)*Reforma educacional: uma política sociológica* - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Popkewitz, T. S. (2001. *Lutando em defesa da alma:* a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:* perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.

Schon, D. (1982) *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.

Rollet, B.A. (2001) How do expert teachers view themselves. In: Banks, F. e Mayes, A.S. (Org.) *Early professional development for teacher.* Londres: David Fulton Publishers e Open University, p. 27-40.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. nº 13. Campinas: Autores Associados.

Torres, R. M. (1996). Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: Tomasi, H; Warde, M.J.; Haddad, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez.

Whitty, G.(1998). Controle do currículo e quase-mercado: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. Trabalho apresentado no *II Seminário Internacional "Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas".* São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Whitty,G. (2002). *Making Sense of Educational Policy*. London: Sage.

Zeichner K. M. (1998). Para além da divisão entre professor- pesquisador e pesquisador acadêmico In: Gerraldi, C, M.; Fiorentini, Dario & Pereira, Elisabete M. (orgs.) Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ABL, p. 207-236.

[371]

ESTUDANTES NÃO TRADICIONAIS DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO E INTERCULTURALIDADE

Augusta Manso
ESE, Instituto Politécnico de Viana do Castelo

[Palavras-chave] Ensino superior, estudantes não tradicionail, diversidade, interculturalidade

As mudanças decorrentes da globalização e da sociedade do conhecimento têm-se feito sentir em muitos domínios. Neste sentido, também o Ensino Superior vem sendo alvo de profundas transformações. Muitas destas mudanças decorrem de uma maior diversidade dos seus estudantes que chegam ao ensino superior com características e percursos muito diversificados. Esta diversidade resulta em parte, os estudantes que chegam ao Ensino Superior por vias alternativas ao acesso habitual. Disto são exemplo os estudantes que ingressam no ensino superior através do contingente especial "Maiores de 23". Estes estudantes, apresentam níveis etários diferentes dos seus colegas, têm contextos de vida e socioculturais diferentes, muitos deles têm um percurso educativo diferente, podendo ter ingressado no ensino superior sem a conclusão do ensino secundário. Além disso, muitos deles têm responsabilidades familiares e profissionais. Assim, para além destes aspectos, têm também interesses e motivações para a aprendizagem e formação académica diferentes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista académico, podem apresentar dificuldade em acompanhar os seus colegas mais novos. Às dificuldades de frequência das aulas, juntam-se dificuldades relacionadas com o seu prolongado afastamento do sistema educativo que dificultam a sua adaptação, sendo que estas dificuldades podem ser aumentadas pelo fosso geracional. Acresce ainda, que o ensino politécnico é normalmente frequentado pelos grupos sociais mais desfavorecidos, também culturalmente em desvantagem por dificuldades relacionadas com o domínio dos códigos culturais dominantes no ensino superior. Assim, dada a diversidade dos seus estudantes e, sabendo também que a continuação no ensino superior, depende em grande parte da qualidade da integração dos estudantes, cabe às Instituições de Ensino Superior criar condições para que a diferença não se transforme num factor de exclusão. Com esta comunicação pretende-se apresentar um projecto a desenvolver no ensino superior politécnico com o objectivo de identificar necessidades dos estudantes não tradicionais, cujo conhecimento possa contribuir para a criação de redes se suporte institucionais que assegurem a inclusão, o sucesso académico e a interculturalidade.

[372]

O CLIMA DE ESCOLA VISTO PELOS ALUNOS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA DO CONCELHO DE ODIVELAS

Lurdes Dias[1] **e Lídia Grave-Resendes**[2]
[1] Escola Secundária Braamcamp Freire
[2] Universidade Aberta

[Resumo] Com este estudo procurou-se conhecer a percepção dos alunos sobre o clima da sua escola, tendo em conta várias dimensões. Efectuou-se um estudo de caso, tendo a investigação incidindo numa escola secundária, com terceiro ciclo, no Concelho de Odivelas. Neste estudo, concluiu-se que os alunos têm uma imagem positiva dos professores, consideram existir um bom clima relacional entre alunos e professores e entre os seus pares, bem como um bom clima de justiça. Contudo, os resultados demonstraram também, existirem pontos fracos na organização percepcionados pelos alunos, nomeadamente no que diz respeito à sua participação nos processos de tomada de decisão.

[Palavras-chave] clima, escola, liderança

Os estudos sobre o clima das organizações escolares têm em conta, na maioria dos casos, as percepções que os adultos - professores e funcionários - têm da organização onde trabalham.

No nosso caso, o estudo que realizámos tem como principal objectivo conhecer os pontos fortes e os pontos fracos de uma organização escolar, através da percepção dos seus alunos.

Assim, partimos para a nossa investigação com a convicção de que a percepção dos alunos sobre o clima de escola, nos permitiria obter uma visão da escola particularmente relevante e pertinente.

Para a realização da nossa investigação, identificámos a seguinte pergunta de partida:

Quais as percepções que os alunos têm do clima de escola?

Esta questão de partida constituiu o primeiro fio condutor a partir do qual se orientaram as leituras, se iniciou o processo de ruptura com os preconceitos sobre o objecto e se definiram os eixos de análise fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa (R. Quivy e L. Campenhoudt, 1992).

Derivadas da pergunta de partida outras questões se colocaram, as quais passaram a constituir referência e critério orientador para a selecção de informação contribuindo assim para garantir a coerência interna entre as diversas partes do trabalho.

No nosso estudo essas questões são as seguintes:

- Qual a percepção que os alunos têm do clima da escola?
- Na opinião dos alunos, qual é a principal preocupação da escola?
- Como caracterizam os alunos as relações na escola?
- Qual a percepção dos alunos sobre os professores?
- O que pensam os alunos do ensino que a escola faculta?
- Qual a importância atribuída pelos alunos às aprendizagens que realizam?
- Qual a apreciação que os alunos fazem da escola em termos de cumprimento das regras?
- Como é que os alunos caracterizam a escola relativamente à sua segurança física e psicológica?
- Como caracterizam os alunos a liderança da escola?

O estudo em causa centrou-se na identificação e descrição das percepções dos alunos sobre o clima do estabelecimento de ensino

que frequentam, relativamente a diversos aspectos da vida na escola. A investigação pretendia contribuir para um primeiro diagnóstico do clima da escola com base na informação recolhida junto dos seus principais actores – os alunos e complementada com a visão particular dos presidentes dos órgãos de gestão da escola. Pretendeu-se, portanto, estudar um determinado fenómeno no seu contexto.

Metodologia

No que diz respeito à metodologia adoptada, e tendo em conta as características e objectivo do nosso estudo, optou-se por um estudo de caso, numa escola secundária, com terceiro ciclo, do Concelho de Odivelas, recorrendo a uma abordagem conjugada dos paradigmas quantitativo e qualitativo, tendo sido utilizadas as técnicas de inquérito por questionário aos alunos e entrevistas aos presidentes da Assembleia de Escola e do Conselho Executivo.

Na verdade, a natureza multidimensional do clima de escola e a sua análise, através da percepção que dele têm os seus actores, reveste-se de uma complexidade que, para ser compreendida, necessitará dos meios proporcionados por mais do que um modelo de análise.

Nesta perspectiva, propusemo-nos realizar um estudo segundo uma abordagem mista, visto que tal opção se configurava mais adequada face ao nosso objecto de estudo. A abordagem centrada numa única unidade de análise (uma escola) e o recurso a diversas fontes de informação justificam a nossa opção de realizar um estudo de caso, que segundo Merriam (citado em Carmo e Ferreira, 1998) é, em síntese:

particular – porque focaliza uma determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; **descritivo** – porque o produto final é uma descrição "rica" do fenómeno que está a ser estudado; **heurístico** – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; **indutivo** – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; **holístico** – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação. (p.217)

Por outro lado, Afonso (2005) considera que a caracterização de uma pesquisa como estudo de caso depende, fundamentalmente, da natureza do seu objecto e não da opção metodológica. Portanto, o estudo de caso caracteriza-se, essencialmente, por se tratar do estudo de um objecto específico e único. Bassey (citado em Afonso, 2005) caracteriza o estudo de caso da seguinte forma:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis, sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relacionação com temas da literatura científica de referência. (p.70)

Em suma, o estudo incidiu sobre uma realidade social única, situada num contexto particular seguindo uma metodologia mista, simultaneamente indutiva e dedutiva.

Relativamente à escolha das técnicas de recolha de informação, pensámos que não era possível uma análise do clima de escola, somente com base nas informações obtidas através de um único instrumento de recolha de informação. Assim, optámos por utilizar um inquérito por questionário aos alunos e também outro instrumento de recolha de dados – a entrevista – aplicada a outros actores educativos. Esta opção decorre igualmente da ideia de existem dimensões de análise sobre as quais os alunos têm uma percepção sobre aspectos muito parcelares. Pretendemos, assim, uma aplicação conjugada destes dois instrumentos, de modo a que nos permitisse captar outros aspectos subjectivos das relações interpessoais.

Deste modo, utilizámos técnicas e instrumentos de pesquisa de índole quantitativa (o questionário) e qualitativa (as entrevistas), de modo a possibilitar a obtenção de um leque mais rico e diversificado de informação e, consequentemente, de resultados mais consistentes.

Relativamente à entrevista, esta destinou-se a obter informações sobre as percepções do clima da escola, por parte de dois elementos que terão, certamente, uma visão mais global da escola – presidente da Assembleia de Escola e presidente do Conselho Executivo. Utilizámos entrevistas semi-estruturadas porque estas permitem ao entrevistado que exponha as suas ideias livremente sem, contudo, se afastar totalmente do tema central da entrevista.

As questões foram organizadas tendo em conta os objectivos específicos definidos no âmbito das seguintes dimensões:

- Clima de escola, em geral
- Caracterização da escola
- Processos de Liderança e participação organizacional
- Estilo de Liderança
- Satisfação e Motivação Profissional
- Comunicação
- Clima Relacional
- Clima Educativo
- Clima de Segurança
- Clima de Justiça

Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo, por categorias a partir da inclusão do discurso de cada entrevistado, relacionado e relevante para a compreensão do tema correspondente à categoria.

Foi igualmente utilizado o questionário, cujas questões foram concebidas de forma a abordar dez conjuntos de temas ou dimensões de análise: i) caracterização dos inquiridos, famílias e encarregados de educação; ii) caracterização geral do clima da escola; iii) caracterização da escola por comparação com outras; iv) processos de participação dos alunos nas decisões sobre a vida na escola; v) processos de comunicação entre alunos e Conselho Executivo; vi) apreciação sobre a satisfação e motivação das pessoas na escola; vii) clima relacional; viii) clima educativo; ix) clima de segurança; clima de justiça; apreciação final da escola.

O nosso objecto de estudo foi uma escola que tinha cerca de 776 alunos

inscritos, com idades entre os 11 e os 23 anos, sendo 55% do sexo feminino. Com base numa amostra constituída pelos alunos de 4 turmas do 9º ano, duas turmas dos Cursos de Educação e Formação e 6 turmas do 11º ano, foi aplicado um inquérito por questionário, em que os alunos inquiridos foram convidados a pronunciarem-se sobre as dimensões referidas.

Considerando a natureza pluridimensional do clima de escola, foram tidas em conta diversas dimensões anteriormente referidas, no entanto, o âmbito desta intervenção vai recair sobre o clima de escola, em geral, o clima relacional, o clima educativo, o clima de justiça, o clima de segurança e a participação nos processos de decisão.

Análise de dados

Da análise dos resultados, e sobre o **clima da escola em geral**, pode-se constatar que a a maioria dos alunos inquiridos tem uma percepção geral da escola positiva, pois 91% considera que "os alunos sentem-se bem nesta escola", 95% considera que que "os alunos têm amigos na escola" e 87% que "os alunos são ajudados a ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem".

No que diz respeito à afirmação "nesta escola, os alunos têm amigos", 50% dos inquiridos está totalmente de acordo e 45% está de acordo. Os restantes 3% discordam ou discordam totalmente desta afirmação. Podemos, pois, afirmar que a quase totalidade dos inquiridos considera que os alunos têm amigos na escola, o que é revelador da importância da escola enquanto espaço de socialização.

Apesar da quase totalidade dos inquiridos afirmar que os alunos têm amigos na escola, quase metade dos inquiridos (49%) concorda que "nesta escola, os alunos sentem-se, por vezes, ameaçados por colegas" e, sensivelmente, 16% concorda totalmente com a mesma afirmação. Dos restantes inquiridos, 33% discorda e 2% discorda totalmente da afirmação. No que diz respeito ao **clima relacional**, e quando questionados sobre se na sua escola é fácil fazer amigos, cerca de 80% dos inquiridos responde afirmativamente. Contudo, cerca de 20% dos inquiridos considera não ser fácil fazer amigos.

A grande maioria dos inquiridos (79%) afirma que, na sua escola, "os alunos e os professores dão-se bem entre si" e (80%) considera que, na sua escola, "os professores tratam os alunos com respeito". Por outro lado, do total de inquiridos, 59% afirma que os alunos tratam os professores com respeito e 41% não partilha dessa opinião.

Tendo em conta as duas questões anteriores, conclui-se que há mais alunos que consideram que "os professores tratam os alunos com respeito" do que os que consideram que "os alunos tratam os professores com respeito"

Sobre o relacionamento entre alunos e funcionários, sensivelmente, 60% dos inquiridos, afirma que "os alunos tratam os funcionários com respeito", enquanto que 40% discorda desta ideia. Por outro lado, a grande maioria dos inquiridos (mais de 80%) entende que, na sua escola, "os funcionários tratam os alunos com respeito".

No que diz respeito ao **clima educativo,** a grande maioria dos inquiridos (83%) está de acordo de que "esta escola preocupa-se que os alunos tenham vontade de estudar", 70% considera que a sua escola se preocupa que os alunos sejam curiosos (enquanto que 30% tem opinião contrária), (81%) considera que a sua escola se preocupa que os alunos se dediquem às aprendizagens (19% dos inquiridos não partilha tal opinião)

Também, a grande maioria (85%) considera que "esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for o género".

Para 79% dos inquiridos, "esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas seja qual for a religião", enquanto que para 20% tal não se verifica Por seu turno, para 79% dos inquiridos, "esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas seja qual for a religião", enquanto que para 20% tal não se verifica.

Sobre o **clima de justiça**, a quase totalidade dos inquiridos (95%) reconhece a existência, na escola, de "um conjunto de regras para os alunos seguirem", (73%) está de acordo que "as regras que os alunos têm que cumprir são justas", (71%) considera que, "os alunos são tratados de forma justa", na escola e (79%) acredita que "nesta escola, os alunos são tratados pelos professores da mesma forma, independentemente das suas diferenças de cor de pele, de religião ou de país de origem".

Sobre o **clima de segurança**, os inquiridos considerarem que "nesta escola os alunos sentem-se geralmente em segurança" (74%), mas por outro lado, também consideram (68%) que "nesta escola há alunos que frequentemente tratam mal os mais fracos", (61%) considera que "nesta escola, há alunos que são, frequentemente, insultados ou humilhados".

Estes resultados parecem revelar indícios preocupantes neste âmbito, e acordo com as opiniões manifestadas pelos inquiridos.

No que diz respeito à **participação dos alunos nas decisões** sobre a vida na escola, constatou-se que os inquiridos consideram que participam nos processos de tomada de decisão sobre assuntos do seu interesse (69%), no entanto, 65% nunca desempenhou nenhuma função, a maioria dos inquiridos desconhece que tem colegas que os representam nos órgãos/estruturas da escola: Conselho Pedagógico (75%), Assembleia de Escola (66%) e Assembleias de Ano (75%). De igual forma, também consideram que os alunos não são informados sobre as decisões tomadas naqueles órgõs/estruturas da escola.

Conclusões

Em síntese, conclui-se que um dos pontos fortes desta escola é a percepção geral que os alunos têm de que gostam da sua escola e que nela se encontram os seus amigos. Outro ponto forte é que, segundo a maioria dos inquiridos, os alunos sentem que são tratados de forma justa pelos seus professores.

Como pontos fracos, verificou-se a reduzida participação dos alunos nos processos de participação e os casos de Bullying.

A aparente contradição entre os pontos fortes e os pontos fracos resulta, em parte, do papel que a escola tem para os jovens enquanto espaço privilegiado de interações subjectivas entre pares e de socialização secundária. Assim, a escola é um lugar onde os jovens gostam de estar e onde, ao mesmo, tempo, surgem os conflitos entre alunos/alunos, entre adultos e alunos e entre estes e os adultos. Uma vez que existe uma relação

entre o clima de escola e a liderança da organização escolar, compete a esta última desenvolver esforços com vista a manter os conflitos dentro de limites aceitáveis.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação. Porto: ASA Editores, SA Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva

[374]

A DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES E NAS ESCOLAS: CAMPO DE TENSÃO CURRICULAR

Ana de Oliveira
CAPES/MEC, Brazil

[Palavras-chave] Estudos Sociais, políticas curriculares, teoria do discurso

Após a queda do muro de Berlim, um grupo de investigadores reuniu-se para elaborar um manual de História da Europa, que fosse "imparcial". Sempre que não havia acordo entre as partes, retiravam o tema da discórdia. E o grupo acabou por desistir do empreendimento, porque nem sempre a lista de fatos a figurar conseguiu consenso. (Barca, 2002)

Refletir sobre a epígrafe é o que me proponho, a título de introdução, na escrita deste texto que tem por temática as políticas curriculares. A reflexão que faço é orientada por uma concepção de currículo em que as noções de cultura e poder adquirem centralidade. Nesse sentido, reflito, com Mouffe (1996), sobre *a necessidade do político, sobre a impossibilidade de um mundo sem antagonismos* (p.15) e, sobre a *ilusão do consenso e da unanimidade* (p.16) na compreensão das políticas curriculares.

Abandono, da epígrafe, a reflexão sobre a possibilidade de uma história imparcial, na medida em que disso se vem ocupando a maioria dos cientistas sociais, superando a possível neutralidade das ciências. Deixo mais para adiante a reflexão sobre a possibilidade de se conferir ao currículo a ideia de seleção de conhecimentos, na medida em que compreendo com Lopes (no prelo) o quanto essa seleção pressupõe uma ideia de totalidade, naturalizada como um rol de conhecimentos que precisam ser transmitidos a todos.

Pergunto-me, entretanto, por que, no contexto indicado, se estaria propondo a elaboração de uma História da Europa?

Penso que, naquele momento e para os sujeitos que se colocaram a tarefa enunciada, prevalecesse a ideia de que, com o fim do marxismo e do desaparecimento da oposição democracia/totalitarismo, os antagonismos tivessem sido definitivamente rompidos com a eliminação do "outro, comunista-totalitário". Penso que o norte que aqueles sujeitos pretendiam seguir na elaboração de uma história "genuinamente" europeia alicerçava-se na ideia de que finalmente se poderia dispensar a noção de antagonismo (Mouffe, 1996, p.12) e que, um consenso fosse possível em torno da construção, via currículo, de uma identidade cultural europeia, determinada *a priori*.

Tendo a aceitar a ideia de que, se a *unidade criada na luta contra o comunismo desapareceu,* [as diferenças apagadas nesse processo provavelmente provocaram] *o ressurgimento de antigos antagonismos – étnicos, nacionais, religiosos e outros* (idem, p. 14), impedindo a criação de uma nova fronteira que, em torno de um ponto comum – no caso a definição de uma história europeia – pudesse aglutinar as diferenças que naquele contexto social se apresentavam. O fortalecimento de um universalismo euro- ocidental, que a ideia de elaboração de uma história europeia representava, decerto esbarrou em particularismos que se apresentaram em disputa. Mais que isso, estendeu a impossibilidade do consenso, fazendo

com que um *choque de posições politicas e um conflito de interesses* (idem, p.17), se estabelecesse, impedindo que a ideia de uma história europeia única se constituísse em um exterior que pudesse aglutinar as disputas que estavam em jogo.

São hipóteses que não estão aqui defendidas com argumentos que a questão merece. Entretanto, são sinalizadoras da orientação que venho perseguindo na pesquisa que realizo. Defendo, ratifico, a noção de currículo como luta pela significação, portanto, como política cultural. Como tal, é *uma luta discursiva pela constituição de representações que envolve negociação, isto é, articulação discursiva na qual alguns grupos particulares buscam defender determinadas demandas curriculares e para tal constituem representações* (Lopes, 2010).

É nessa perspectiva que apresento, nesse texto, a postura teórico-metodológica que me possibilitou a análise das políticas curriculares que, no Brasil, nos anos de 1980, hegemonizaram a disciplina Estudos Sociais, em torno de um projeto curricular que questionava a prioridade que até então a disciplina História desfrutava nos currículos das escolas de educação básica e das universidades. Apresento essa discussão na primeira parte deste texto.

Na segunda seção, apresento como, no caso brasileiro, um número significativo de sujeitos reunidos em torno da comunidade disciplinar de História, identificada na Associação Nacional de História (ANPUH), esteve envolvido, nos anos de 1980, em múltiplos processos de articulação e expressou, em textos e discursos, diferentes tendências em relação ao ensino da disciplina, indicando como os processos articulatórios culminaram na extinção da disciplina Estudos Sociais, hegemonizada nos textos curriculares brasileiros do período em questão[2].

Por fim, apresento, na última seção, questões suscitadas pela análise do Decreto- lei nº 43/2007, que em Portugal regula o Mestrado em Ensino de História e Ensino de Geografia e da leitura que fiz de conversas com professores e pesquisadores do campo curricular e historiográfico português sobre a tensão entre as disciplinas Estudos Sociais e História.

Acredito que este trabalho possa contribuir para a ampliação das pesquisas que têm como temática as políticas curriculares, fortalecendo as parcerias que, em inúmeras publicações, em regime de co-produção, vêm aproximando investigadores portugueses e brasileiros desse campo.

Orientações teórico-metodológicas

A construção de um modelo analítico para a compreensão de um objeto de pesquisa implica um movimento de articulação teórica (De Alba, 2007, p.39). Neste trabalho, esse movimento de articulação teórica busca conectar os aportes teórico- metodológicos da História das Disciplinas Escolares (HDE) de Goodson e a Teoria do Discurso (TD) de Laclau, visando a superar as lacunas que os primeiros apresentam se, considerada na análise, a concepção de currículo que adoto.

Nesse movimento de (re)configuração, destaco da HDE o entendimento das disciplinas como construções sócio-políticas (Goodson, 1997, p. 27), retirando de foco as bases epistemológicas da constituição dessas disciplinas. Destaco, também, a concepção de comunidade disciplinar como uma rede de profissionais de um campo científico específico, constituída por pesquisadores no ensino das disciplinas e no campo do conhecimento de referência, e por professores nas escolas e universidades que organiza uma multiplicidade de representações com vistas à defender determinadas demandas na produção das políticas curriculares.

Entretanto, outras concepções apresentam lacunas que carecem de ajustes teóricos. A primeira delas refere-se à concepção historiográfica na qual Goodson (1997) ancora seu modelo analítico: a História das Mentalidades. A escolha dessa concepção faz prevalecer as determinações do macro-contexto como limitadoras das ações dossujeitos, na medida em que nela a preocupação é ressaltar *a "mentalidade" de uma pessoa ou sociedade ou ainda uma cultura e analisar as linhas de força, poder e conexão interativamente estabelecidas nas tensões indivíduo-coletividade* (Provetti, 2009). É nessa perspectiva que Goodson defende o que denomina *teoria do contexto*, orientando suas pesquisas no sentido de não flexibilizar os moldes rígidos e determinantes da estrutura, bem como a não considerar as ações de sujeitos como diferenças que se articulam em um campo de negociações no sentido da hegemonização de determinado projeto político.

Com relação ao eixo curricular, Goodson compreende a constituição das diferentes disciplinas a partir de determinismos econômico e de classes (Soares, 2009), que se apresentam expressos em documentos curriculares oficiais, isto é, como *racionalidades escolhidas e como a retórica legitimadora das práticas pedagógicas* (Goodson, 1997, p.20). Nesse sentido, reforça a dicotomia entre currículo ativo e currículo pré-ativo, esse entendido, também, como responsável pela manutenção das desigualdades sociais.

Defendo, com Lopes e Macedo (2011), que nessa perspectiva acaba-se por *dificultar a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição* (p.99), e com Ball (1889, 1998) e Lopes, (2005), alicerçada na concepção do c*iclo contínuo de políticas,* defendo *que* os textos curriculares incorporam sentidos que circulam em campos discursivos diversos, incluindo neles o que se denomina de contexto da prática.

Em Goodson, os atores sociais que atuam nas políticas ora se apresentam como *um sujeito centrado, (...), capaz de determinar e decidir* – como no currículo narrativo ¯ ou *como um sujeito-sujeitado pelas estruturas e determinado por estas* (De Alba, 2007, p.84) – como na teoria do contexto. Essas são concepções que busco ultrapassar, defendendo que a ação desses sujeitos se manifestam como diferenças, nos processos que envolvem articulações para a hegemonização de propostas curriculares.

2 - Os resultados dessa pesquisa estão apresentados in: LOPES, Alice Casimiro et al. (org). Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet Editora, no prelo.

Destaco, por fim, como lacuna na HDE, a concepção de conhecimento. Em Goodson, o conhecimento adquire centralidade, na medida em que sua disciplinarização *funciona como tecnologia de organização e controle da própria escola* e da academia e, dessa forma, imbrica-se *à compreensão de cultura marcada por categorizações do conhecimento científico* (Lopes, no prelo). Em trabalhos recentes, Lopes e Macedo (2011) vêm buscando compreender as práticas contextuais que acabam por legitimar determinados conhecimentos, questionando *as perspectivas axiológicas de análise do conhecimento escolar* [e acadêmico] *que têm por padrão as definições do conhecimento científico* (Lopes, no prelo), como pensado por Goodson. Os conhecimentos que preenchem as disciplinas não podem ser entendidos como *repertório estável* (idem), e o processo de seleção que acompanha a definição desses conhecimentos são processos de significação, definidos por sujeitos que se constituem e constituem o que selecionam nas arenas políticas como sendo os melhores (Lopes, 2010).

No sentido de resolver as lacunas apresentadas, a Teoria do Discurso oferece aportes teórico-metodológicos mais potentes. Destaco, dentre outras, a concepção de política curricular como discurso, e este, como uma estrutura descentrada que permite colocar em destaque os processos articulatórios que visam à hegemonia de um determinado sentido nas políticas. Enquanto estrutura descentrada, apenas provisória e contingencialmente se delimita um centro capaz de aglutinar os diferentes sentidos postos em disputa, colocando em xeque a dicotomia ação-estrutura e estendendo a ideia de impossibilidade de fechamento total da significação.

Do mesmo modo, com essa teoria é possível reduzir a ênfase que as análises de políticas curriculares conferem à subordinação das políticas ao macrocontexto, quer este esteja referido ao Estado, ao mercado ou ainda à sua interconexão. Os sentidos que o macro-contexto pretende hegemônicos entram em disputa na forma de demandas a serem negociadas, do mesmo modo que as demandas disciplinares. Mas, ambas ao serem articuladas passam por processos que recontextualizam por hibridismo (Lopes, 2007) os sentidos postos em disputa. Neste movimento, perdem parte de seus sentidos "originais" e transformam-se em momentos da articulação. Em outras palavras: as comunidades disciplinares, enquanto grupos sociais particulares, defendem ou representam determinados elementos diferenciais, na forma de demandas (Laclau, 2006) que precisam se fazer equivaler às outras demandas presentes nos processos articulatórios. Na cadeia articulatória que se estabelece no sentido da hegemonização de um determinado projeto curricular, sentidos se metamorfoseiam, isto é, entram na cadeia de significação com sentidos distintos do que, em outro sistema ou totalidade, significam.

Nessa perspectiva, em analogia com a linguagem, estamos diante de dois processos: condensação e deslocamento. No primeiro caso, um significante aglutina/condensa diferentes sentidos – significante vazio no modelo de Laclau –, tratando-se, portanto, de processos metafóricos. No segundo processo, um particularismo se desloca, transformando-se em um universalismo que, de forma contingente e provisória, se hegemoniza, representando a dispersão que as diferenças carregam. Nesse caso, estamos diante de processos metonímicos (Laclau, 2005). É nessa perspectiva que busquei identificar, nas representações da comunidade disciplinar de História expressas na Revista Brasileira de História (RBH), os sentidos que foram sendo metaforicamente agregados, tornando equivalentes determinados significantes, bem como identificar sentidos particulares que foram alçados a uma categoria mais ampla com força para representar uma totalidade. É enfim, nessa perspectiva, que busco compreender, na análise dos textos editados na RBH, como a comunidade disciplinar de História, na década de 1980, se constituiu na luta política em defesa da disciplina História.

Brasil, anos de 1980: a constituição da disciplina Estudos Sociais

A RBH é uma publicação da Associação Nacional de História (ANPUH). Essa associação, criada no início dos anos de 1960, tem como finalidade *representar a comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas ou acadêmicas* (Estatuto da ANPUH, art. 4º). É, em atendimento a essa finalidade, que a ANPUH vai expressar-se no quadro educacional da *política da segurança nacional* e de *desenvolvimentismo econômico*, que marcou o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985).

Das ações políticas empreendidas pela política educacional da época merece destaque a criação da disciplina Estudos Sociais, a partir do entendimento de que essa disciplina atendia, via currículo, à finalidade de encontrar soluções adequadas ao enfrentamento da "realidade brasileira". Essa estratégia colocou em risco o *status* que a disciplina História até então ocupava.

A comunidade disciplinar de História entendia que a compreensão da realidade brasileira dependia da manutenção da História nos currículos, na medida em que tinha a História como a disciplina formadora *do aluno, quer dizer,* [aquela] *que o torna mais livre, mais capaz de conhecer, compreender e escolher por ele mesmo* (RBH, v.2. nº3). Esse não era o entendimento hegemônico no quadro da política educacional. Nesse, os argumentos utilizados na defesa da disciplina Estudos Sociais apresentavam *as disciplinas especiais* [História, Geografia, Antropologia, Sociologia] como *produtos do pensamento, de pesquisa, (...) que resultam de estudos científicos, desinteressados e elevados,* e que o objetivo da disciplina Estudos Sociais era *o ensino, a vulgarização,* a ela não cabendo *o propósito de fazer progredir a ciência, mas educar* (RBH, v.2, nº 4, p. 121).

A instituição da nova disciplina escolar e a criação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, nas universidades, constituíram-se, assim, n*a concretização da maior ameaça enfrentada pela História e pela Geografia, desde a sua instituição como disciplinas científicas autônomas e específicas* (RBH, v.2 nº 4, p. 118). Ameaça que desencadeou o estabelecimento de um conjunto de ações políticas que delimitaram outros lugares de poder não circunscritos ao macro-contexto de influência, mas que esteve circunscrito a todas as arenas políticas por onde circulavam as políticas.

Pesquisas recentes (Martins, 2002; Mesquita (2008) tendem a aceitar a ideia de que a discussão em torno da disciplina Estudos Sociais não se alicerçou em termos de argumentos de caráter exclusivamente

epistemológicos, mas remontou *à preocupação dos associados com a demanda de mercado de trabalho do historiador e às investidas do MEC em relação ao campo da formação profissional* (Martins, 2002). Entretanto, em torno da luta pela manutenção de *status*, território e recursos para a disciplina História (Goodson, 1997) uma cadeia de diferenças com relação aos sentidos que defendiam ou representavam determinados grupos no interior da ANPUH se manifestou, mas as diferenças puderam se equivaler, como antagonismo ao projeto que defendia a disciplina Estudos Sociais. Assim, fizeram equivaler as diferenças, entendendo a História como capaz de atender ao que prescreviam os textos que representavam as políticas do campo discursivo de influência, isto é, o conhecimento da realidade brasileira[3].

A disciplina Estudos Sociais em Portugal, nos anos iniciais do século XXI: algumas questões

As teses que enunciei não têm a pretensão de serem tomadas como representativas de um conjunto de políticas curriculares. Defendidas em dezembro de 2010, essas teses voltam a ocupar o foco da minha atenção ao tomar conhecimento do Decreto-Lei nº 43/2007 que, em Portugal, *aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário,* estabelecendo como domínio de habilitação para a docência a junção das disciplinas História e Geografia. As primeiras indagações nasceram da leitura desse documento curricular: a que finalidades atende a institucionalização desse domínio de habilitação?; como a comunidade disciplinar de História o compreende?; que sentidos estão postos em disputa?.

Encontrar respostas a essas questões exige um esforço investigativo ainda a empreender, entretanto, creio ser possível definir, preliminarmente, no que De Alba (2007) nomeia como trajeto metodológico de pesquisa, a delimitação do tema e uma concepção teórica para a sua abordagem. Com relação à essa última, apresentei-a na primeira seção deste texto. Minha intenção é, a título de considerações finais, delimitar o tema a partir da leitura de alguns documentos da política curricular portuguesa, circunscrevendo-o aos sentidos que vêm sendo atribuídos à profissionalização docente e como, nesse particular, se apresenta a tensão entre conhecimento de referência e conhecimento pedagógico.

Com relação aos textos curriculares lidos, detive-me na análise do Decreto 43/2007; do Manifesto "História, democracia e desenvolvimento" de maio de 2010, em favor do ensino de História; da Petição Pública Nacional a ser encaminhado à Assembleia da República; e das conversas que mantive com Luís Grosso Correia, Professor Doutor da Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Isabel Barca, Professora Doutora da Universidade do Minho; e Raquel Pereira Henriques, Professora Doutora da Universidade Nova de Lisboa e presidente da Associação de Professores de História (APH) – aos quais, aproveitando a escrita desse trabalho, agradeço a gentileza com que me receberam.

Essas fontes representam uma parcela mínima do acervo que me foi possível recolher. Dele fazem parte um conjunto de documentos que, desde a publicação do Decreto-Lei nº 74/2006 que implementou, em Portugal, o Processo de Bolonha, vêm sendo editados. Dele também faz parte um conjunto de publicações que compõe o arquivo da APH. As produções da Academia Portuguesa de História, também se constituiriam em material empírico relevante, na medida em que considerando as finalidades a que se propõe, decerto mantém, em seu acervo, material de análise relevante para esta investigação, mesmo que seja para configurar, como depoimento colhido, seu silenciamento em relação às *ações que se manifestam contrariamente ao projeto de junção das duas disciplinas* (Depoimento, 2011).

No Decreto 43/2007, a prioridade das políticas é a superação dos *défices de qualificação portuguesa* que, dentre outras ações, depende da qualidade da qualificação dos educadores e professores. Essa, no contexto do Processo de Bolonha, deve ser o *mestrado, (...) com vista a reforçar qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional*. A profissionalização docente como condição para que se alcance as metas educacionais – combate ao insucesso escolar e ampliação do acesso aos estudantes do nível secundário –, vem, dentre as ações, adquirindo centralidade. Os textos oficiais sugerem, no sentido da consecução dessas metas – nesse particular o Mestrado de Ensino em História e Geografia é um exemplo –, diluir a tensão entre o conhecimento disciplinar e as disciplinas pedagógicas, conferindo ao conhecimento científico e acadêmico de referência a supremacia na interconexão entre a formação e o exercício da docência.

A discussão em torno dessa tensão ganha centralidade na preocupação das instiuições de ensino superior, ao avaliarem *os modos como estão a ser concretizados os princípios e as orientações preconizadas para a formação* (Fernandes, 2009, p. 161). Por um lado, verifica-se a defesa, de que a profissionalização docente *é menos uma questão de saber científico e muito mais uma questão de ordem pedagógica* (Fernandes, 2009, p. 167), e, de outro, *a preocupação com a perda de estatuto do conhecimento, nomeadamente quando a focagem ocorre em função das competências* (idem, p. 172). Ambas, como sugere Fernandes (2009), são *olhares diversos para um debate útil*.

O debate não se trava, entretanto, apenas no campo das Ciências da Educação como o que acima fiz menção. Na cadeia articulatória, demandas curriculares da comunidade disciplinar de História fundamentam-se no fato de que o *modelo de formação inicial é atentatório da dignidade das disciplinas de História e do próprio ensino, mais em geral*, estendendo a tensão entre os dois conhecimentos. Argumentam com a impossibilidade de uma habilitação de qualidade em um modelo curricular que forma para a docência indiscriminada nas duas disciplinas para o ensino

3 - Ao longo dos anos de 1980, a disciplina Estudos Sociais permaneceu no rol das disciplinas escolares e acadêmicas, sendo definitivamente extinta nas escolas e universidades quando foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997.

do 3º ciclo da educação básica e do secundário. Argumentam, também, que o modelo em vigor, que substituiu o anterior no qual a formação na área científica de referência – História ou Geografia – se estendia por um período de 3 a 4 anos, vem sendo duramente atacado, na medida em que se reduziu para 1 ou 2 anos. O que se deseja é que *a habilitação profissional para a disciplina de História passe a ser concedida pelo Grau de Mestre em Ensino de História*, garantindo-se uma formação mais concentrada no campo da História.

Sem contrariar uma organização curricular em torno das competências, os signatários do Manifesto e da Petição Pública Nacional entendem que *a História pode contribuir para a promoção de competências, gerais, transversais e específicas (...); pode facilitar o contato com instrumentos de análise que potenciam o combate às assimetrias socioculturais e garantir uma base sólida* para a inserção nos mais variados postos de trabalhos, finalidades que não contrariam o que se estabelece no decreto-lei.

Não trato a comunidade disciplinar como portadora de uma identidade fixa a partir dos conhecimentos que domina. Nela, diferenças se apresentam e se articulam – não necessariamente de ordem de caráter epistemológico – em busca da hegemonia de diferentes sentidos para as políticas. Em processos articulatórios agregam-se, outros atores como é o caso da comunidade disciplinar de Geografia representada pela Associação Portuguesa de Geógrafos. Outras diferenças apresentam-se "fora" da cadeia articulatória, como a da Academia Portuguesa de História que não assinou até o presente a Petição a ser encaminhada à Assembleia da República, por a interpretarem como de *caráter corporativo* ou, por entenderem, no caso dos Departamentos de História de algumas universidades, que *o papel das universidades seria apenas o da produção do conhecimento no campo historiográfico e da teoria da História* (Depoimento, 2011).

São, como indica Fernandes (2009), olhares diversos, são sentidos em disputa, como sugere Laclau (2006). Creio que uma investigação criteriosa de fontes possa ajudar na compreensão dos processos políticos que hegemonizam as propostas curriculares. Essa análise pode vir a ser potente na compreensão do projeto curricular que possibilitou, em Portugal nos anos iniciais do século XXI, a junção das duas disciplinas, a partir do Decreto nº 43/2007. Entretanto o fechamento discursivo que possibilitou a hegemonia dos Mestrados em Ensino de Geografia e Ensino de História para a profissionalização docente, decerto se deu às custas do apagamento, provisório e contingente, de diferenças que ora reacendem o debate e originam novas ações políticas. É nesse terreno de antagonismos que se pode pensar na manutenção ou na mudança do que hoje se apresenta como hegemônico, e, é nessa perspectiva que se pode empreender um processo investigativo das políticas curriculares com relação à perda do *status* da disciplina História.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela:* hacia una teoria de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

BALL, Stephen & BOWE, Richard. El curriculum nacional y su "puesta en practica": el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Curriculum,* v.1, n.2, p. 105-131, abr., 1998.

BARCA, Isabel. Conteúdos de História: difícil é selecioná-los! *Boletim da A.P.H. – Associação de Professores de História.* nº 23-24, jun./2002 – out./2002. p. 24-28.

DE ALBA, Alicia. *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.*México: Plaza y Valdés Editores, 2007.

FERNANDES, Preciosa. O processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: olhares diversos para um debate útil. *Educação, Sociedade & Cultura.* nº 28, 2009, p. 161-173.

GOODSON, Ivor F. *A construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa e autor, 1997.

_. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, mai./2007.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL Jr. A; BURITY, J.A.*Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. SP: ED. Annablume, 2006.

_. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? Texto apresentado no âmbito do projeto Pensar a educação, pensar o Brasil, UFMG, 2010a, no prelo.

_. *Discurso e Representação na Política de Currículo: o caso do ensino médio (2003-2010).* Projeto: Rio de Janeiro, 2010b.

_. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em janeiro de 2010.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: *Políticas educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011.

MESQUITA, Ilka Miglio. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História.* Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.2008. 263 p.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem disciplina esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político.* Lisboa: Gradiva-Publicações Ltda, 1996

PROVETTI, José. Sobre a História das Mentalidades *Revista fato&versões*, v.1, n.2, 2009 p. 97-113.

Disponível em www.catolicaonline.com.br/fatoeversoes ISSN 1983-1293 100. Acesso em 30 de outubro de 2010.

SOARES, Jefferson da Costa. *O ensino da Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941).* Dissertação *(Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.*

[375]

PROJECTO "RITMOS DO MUNDO": ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO INTER/ MULTICULTURAL. ESTUDO DE CASO

José Silva[1] **e Anabela Moura**[2]
[1] ETAP - Escola profissional/Viana do Castelo
[2] Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A escola na actualidade, fruto do fenómeno da globalização, das mudanças ocorridas com a mobilidade das populações, depara-se cada vez mais com a diversidade cultural da sua população e os consequentes desafios em termos de gestão da heterogeneidade cultural e étnica do contexto escolar. Tal fenómeno tem causado muita apreensão aos professores que se confrontam com a necessidade de inovarem as suas estratégias e práticas pedagógicas, no sentido de promover o respeito e o diálogo entre os diferentes grupos culturais, de favorecer a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar. A presente comunicação pretende apresentar uma investigação em torno de um Projecto designado "Ritmos do Mundo", que tem vindo a decorrer numa Escola Profissional na Zona Norte de Portugal, com um número significativo de jovens, oriundos de diversas nacionalidades. O quadro teórico deste estudo incluiu o aprofundamento de questões relacionadas com globalização e educação inter/multicultural, segundo perspectivas de especialistas nacionais e internacionais. Com o intuito de compreender aprofundadamente o fenómeno, desenvolveu-se um estudo de caso, com recurso a diversos instrumentos de recolha de dados como inquéritos, entrevistas, análise documental e observação de eventos. A amostra é constituída por 38 participantes, dos quais 33 alunos pertencem ao grupo "*Ritmos do Mundo*", 2 professores coordenadores do Projecto, 2 responsáveis pelos órgãos pedagógicos da escola em estudo e 1 professora do ensino público, que contactou com o referido grupo. Os resultados obtidos evidenciam os efeitos positivos do Projecto "Ritmos do Mundo", que se alicerça em práticas artísticas e revela-se como um instrumento facilitador de inovação e mudança em termos curriculares não disciplinares e promotor do desenvolvimento global dos alunos. O projecto permite aos estudantes ampliar o conhecimento que têm de si e dos outros, além de ser facilitador do desenvolvimento de competências inter e intrapessoais; contribui para o entendimento da diferença como algo de positivo; favorece a articulação da escola com a comunidade, num espírito de participação democrática; possibilitou um melhor conhecimento das culturas em presença, aos professores da escola. Conclui-se que as percepções dos estudantes e professores permitiram compreender que projectos como este constituem um factor influente de desenvolvimento pessoal e social, sendo fundamental preservar estes espaços de formação que predispõem para a mudança de valores e atitudes, cabendo aos professores continuar a investigar formas adequadas de modificar representações que tendem a perpetuar práticas reprodutoras de desigualdades sociais.

[Palavras-chave] globalização, educação inter/multicultural, ensino profissional.

[376] DOS JOVENS ESTUDANTES AOS IDOSOS "SEM ESTUDOS": SATISFAÇÃO COM A VIDA, ATRIBUIÇÃO DE (IN)SUCESSOS E EXPECTATIVAS FUTURAS

Lisete dos Santos Mendes Mónico
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra / IPCDVS (Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social), Coimbra

[Resumo] Comparam-se percepções, atribuições e expectativas entre jovens estudantes e idosos com baixas habilitações literárias, no referente ao domínio da satisfação com a vida, atribuição de (in)sucessos e expectativas de vida futuras. Inquiriram-se 359 jovens estudantes com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos e 250 idosos com mais de 65 anos. Comparativamente aos idosos, os jovens mostram um momento de vida actual e passado mais favorável, atribuído sobretudo à presença de saúde física. Porém, assinalam maiores problemas familiares actuais e amorosos, tanto no presente como no passado. A vivência quotidiana dos jovens diferenciou-se da dos idosos pelas pontuações mais baixas nas sensações de paz interior, ao passo que mais elevadas em espírito de aventura, alegria, optimismo, felicidade e facilidades. Os jovens estudantes têm mais expectativas futuras quanto a realizações positivas e manifestam maior desejo de as alcançar, embora também receiem mais a ocorrência de acontecimentos futuros negativos. Manifestam maior interesse pela política, uma posição partidária mais à esquerda e atitudes menos conservadoras.

1. Objectivo

Analisar a satisfação com a vida em termos de percepções e atribuição de sucessos/fracassos em jovens estudantes e em idosos com baixas habilitações literárias. Comparar as expectativas futuras de ambos, bem como as atitudes, valores e opiniões religiosas e políticas.

2. Método

A amostra é constituída por 609 cidadãos portugueses. Foram inquiridos 359 jovens (mín = 15, máx = 22 anos; M = 20.85, DP = 1.96 anos) que frequentam os 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Superior de escolas pertencentes às zonas Centro e Norte do país e 250 idosos (mín = 66, máx = 89 anos; M = 74.87, DP = 6.77 anos), com habilitações iguais ou inferiores ao 4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe).

Optámos por um inquérito estruturado em forma de questionário auto-administrado. Procedemos à elaboração do Questionário CRSV, acrónimo de *Crenças Religiosas em Situações de Vida* (Mónico, 2010). Após garantir o anonimato e confidencialidade das respostas, solicitava-se o consentimento, informado e voluntário dos participantes estudantes para responderem ao questionário. Aos idosos o questionário foi administrado em forma de entrevista estruturada. Recorremos à versão *19.0* do programa *SPSS* para o tratamento estatístico dos dados.

3. Resultados

3.1. Autopercepção da vida actual e passada

Constatámos que os jovens estudantes percepcionam a sua vida como significativamente mais favorável, tanto no presente, $t(607) = 10.25$, $p < .001$ como no passado, $t(607) = 6.85$, $p < .001$. Na Figura 1 representam-se graficamente as pontuações médias de duas questões: "Actualmente está a passar por uma situação de vida" desde muito má (1) a muito boa (5) e "no passado, em geral, considera que a sua vida foi" desde muito má (1) a muito boa (5).

3.2. Registo de problemas actuais

Os jovens superiorizam-se em relação aos nos problemas académicos, $X^2(1) = 98.28$, $p < .001$, amorosos, $X^2(1) = 43.70$, $p < .001$ e mesmo profissionais, $X^2(1) = 6.34$, $p = .02$, ao passo que os idosos assinalam significativamente

mais problemas de saúde física, X^2 (1) = 107.72, p < .001.

3.3. Vivência de situações de vida muito difíceis

Atendendo à questão "na sua vida já passou por situações muito difíceis", de 1 (quase nunca – 0 a 20% das vezes) até 5 (quase sempre – 80 a 100% das vezes), os jovens estudantes (M = 2.18, DP = 0.93)

apresentam pontuações inferiores em relação aos idosos (M = 3.04, DP = 1.02), U de Mann-Whitney =24605, p < .001.

Entra as diversas áreas onde residem as situações de vida muito difíceis, excluindo a saúde física, o trabalho e os problemas financeiros, nitidamente menos assinalados pelos jovens estudantes [respectivamente, X^2 (1) = 154.82, 15.36 e 55.21, p < .001], estes indicam já ter passado significativamente mais por situações muito difíceis a nível académico, amoroso e psicológico [respectivamente, X^2 (1) = 111.94, 14.92 e 43.71, p < .001], conforme ilustra a Figura 3.

3.4. Autopercepções da vivência quotidiana

O posicionamento face ao modo como os participantes percepcionam a sua vivência quotidiana (escala de medida de 1 a 7 valores) aponta para uma nítida favorabilidade dos jovens estudantes em relação aos idosos [teste multivariado *Λ de Wilks* = 0.607, F (16, 592) = 23.94, p < .001], que apenas se evidenciam pela vivência quotidiana com mais paz interior, F(1, 607) = 10.34, p = .001, não se registando diferenças ao nível da segurança, tranquilidade e sensação de que mostram o melhor de si, F(1, 607) = 0.09, 0.55 e 1.20, p > .25 (cf. Figura 4).

3.5. Atribuição de fracassos e de sucessos pessoais

Constatámos que jovens estudantes e idosos com poucas habilitações literárias (até ao 4º ano) atribuem os seus sucessos a causas diferenciadas: teste multivariado *Λ de Wilks* = 0.520, F (6, 602) = 92.74, p < .001, escala de medida de 1 = discordo fortemente a 7 = concordo fortemente. Os jovens fazem uma atribuição mais centrada nas próprias capacidades pessoais e em terem aproveitado as oportunidade que foram aparecendo ao longo da vida [F (1, 607) = 23.08 e 10.30, respectivamente, p < .001], ao passo que os idosos atribuem significativamente mais os seus sucessos

Figura 1 – Autopercepção da favorabilidade de vida actual e passada: pontuações médias de jovens estudantes

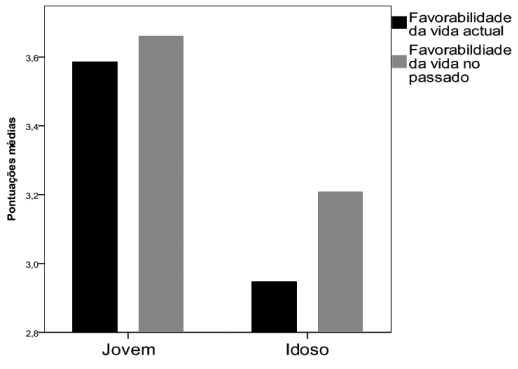


Figura 2 – Áreas de vida de problemas actuais assinaladas por jovens e idosos: percentagens

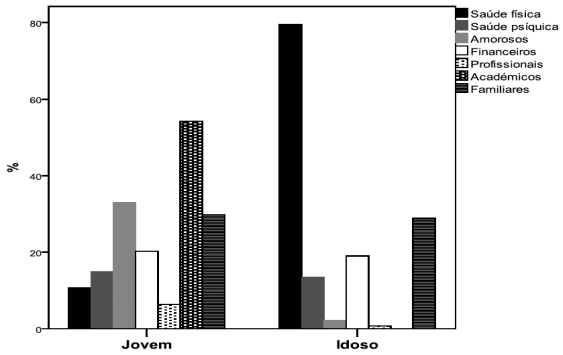
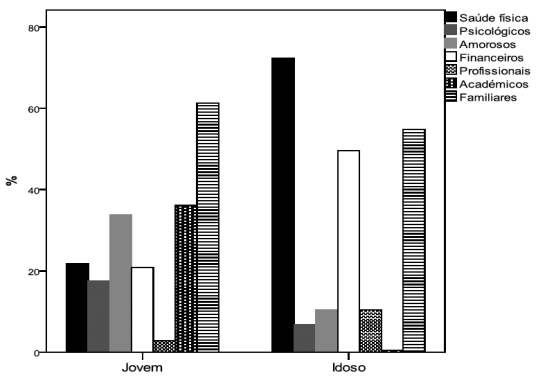


Figura 3 – Vivência de situações de vida muito difíceis: Percentagem de áreas assinaladas por jovens estudantes e idosos com habilitações até ao 4º ano de escolaridade



à ajuda de Deus, F (1, 607) = 467,37, p <001. Na Figura 5 representam-se as pontuações médias para jovens e idosos.

No referente à atribuição de fracassos ao longo da vida registam-se, igualmente, diferenças: teste multivariado *Λ de Wilks* = 0.943, F (6, 602) = 6.09, $p <$ .001, escala de medida de 1 = discordo fortemente a 7 = concordo fortemente. Os idosos atribuem os fracassos significativamente mais ao azar que foram tendo e a outras pessoas os terem prejudicado, bem como a Deus não os ter ajudado [respectivamente, F(1,607) = 8.46, 5.37 e 9.90, $p <$ .05]. Já os jovens atribuem mais os seus fracassos ao facto de terem desperdiçado as oportunidades que foram aparecendo do decurso da vida, F (1, 607) = 12.06, p = .001 (cf. representação gráfica das pontuações médias na Figura 6).

3.6. Atitudes, valores e opiniões políticas e religiosas

Manifestam maior interesse pela política e uma posição partidária mais à esquerda, F (1, 607) = 133.14 e 53.15, respectivamente, $p <$ .001. Mostram também uma atitude mais liberal e manifestam-se contra a iniciação das crianças numa dada religião (ex, catequese), F (1, 607) = 260.05 e 188.56, respectivamente, $p <$ .001. No entanto, jovens e idosos não se diferenciam quanto à atitude face ao liberalismo económico e à liberdade de expressão religiosa, F (1, 607) = 0.88 e 0.87, respectivamente, $p > 30$. As diferenças podem visualizar-se na Figura 7.

Figura 4 – Autopercepções da vivência quotidiana: pontuações médias de jovens estudantes e de idosos

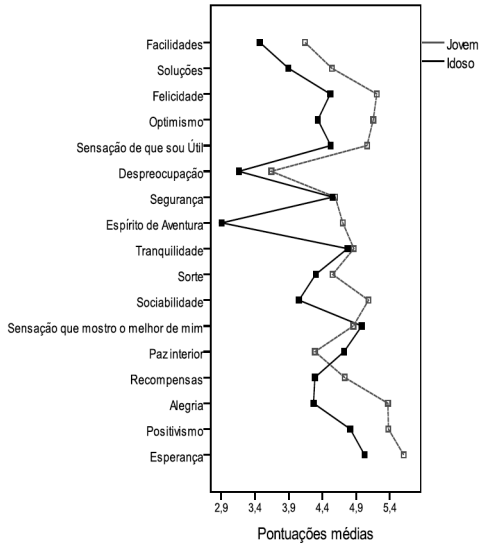


Figura 5 – Atribuição de sucessos ao longo da vida: Pontuações médias de jovens e idosos

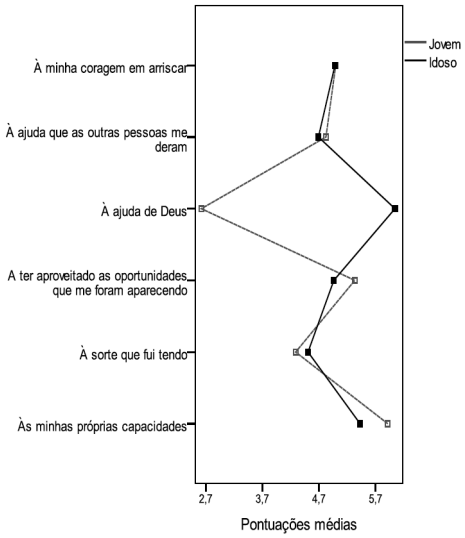


Figura 6 – Atribuição de fracassos no decurso da vida: Pontuações médias de jovens estudantes e idosos

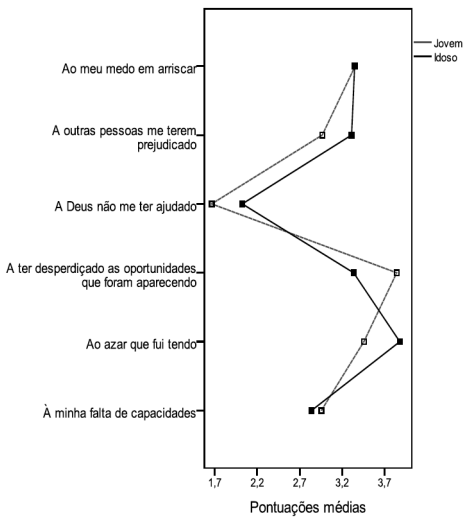
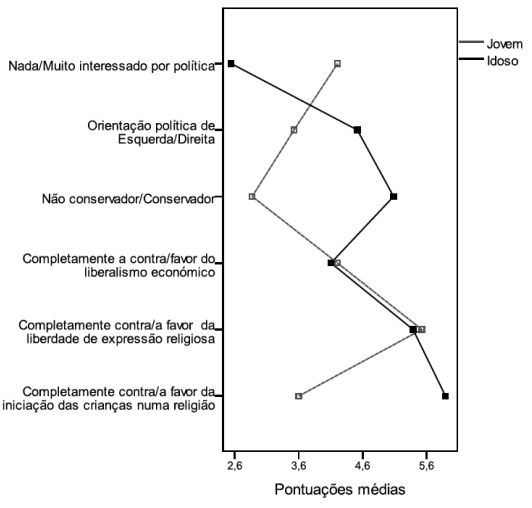


Figura 7 – Atitudes, valores e opiniões políticas e religiosas: Pontuações médias de jovens e idosos



3.7. Estimativa de acontecimentos futuros, medos e desejos

Inquiridos sobre as probabilidades de ocorrência de acontecimentos futuros positivos e negativos (estimativas de 0 a 100%), verificamos que os jovens estimam mais ocorrências positivas no futuro, embora também as desejem mais do que os idosos, F (1, 607) = 9.57 e 8.19, respectivamente, $p < .01$ (cf. Figura 8).

Quanto aos acontecimentos futuros negativos, jovens e idosos não se diferenciaram quanto `s probabilidades enunciadas, F (1, 607) = 0.00, $p =< .995$, embora os jovens apresentem mais receio da ocorrência desses eventos comparativamente aos idosos F (1, 607) = 7.77, $p = .01$.

4. Conclusões

A comparação entre jovens estudantes e idosos "sem estudos" indicou uma satisfação com a vida superior nos primeiros. A desvantagem dos idosos prende-se com a falta de saúde física. Exceptuou-se a vivência quotidiana com paz interior, superior nos idosos. Estes atribuíram os sucessos pessoais significativamente mais à ajuda de Deus, ao passo que os fracassos ao azar na vida, falta de ajuda divina e ao prejuízo causado por outras pessoas. Por outro lado, os jovens mostraram mais interesse pela política, uma posição mais liberal e partidária à esquerda, não se diferenciando dos idosos quanto ao liberalismo económico e à liberdade de expressão religiosa. Demonstraram ainda maiores expectativas futuras e desejos de realizações positivas, não se diferenciando dos idosos quanto às estimativas de ocorrências futuras negativas, embora temendo-as mais.

6. Referências Bibliográficas

Mónico, L. S. (2010). *Religiosidade e optimismo: Crenças e modos de implicação comportamental*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação [Dissertação de Doutoramento em Psicologia (especialidade em Psicologia Social) – 2010/10/12].

Figura 8 – Estimativa de acontecimentos futuros positivos e negativos: Percentagens de jovens e idosos

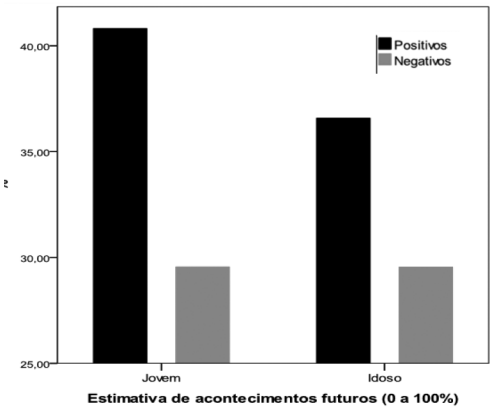
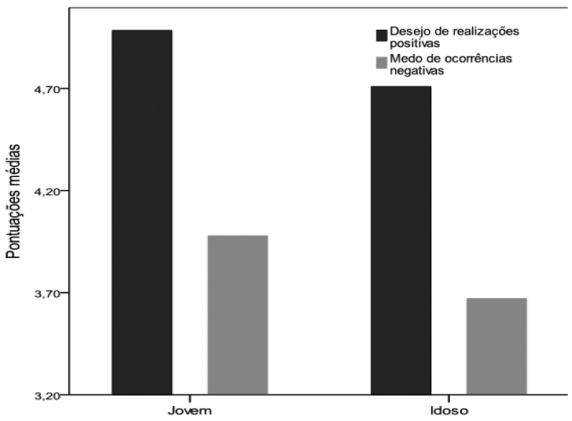


Figura 9 – Desejo de de acontecimentos futuros positivos e medo de acontecimentos futuros negativos: Pontuações médias



[377]

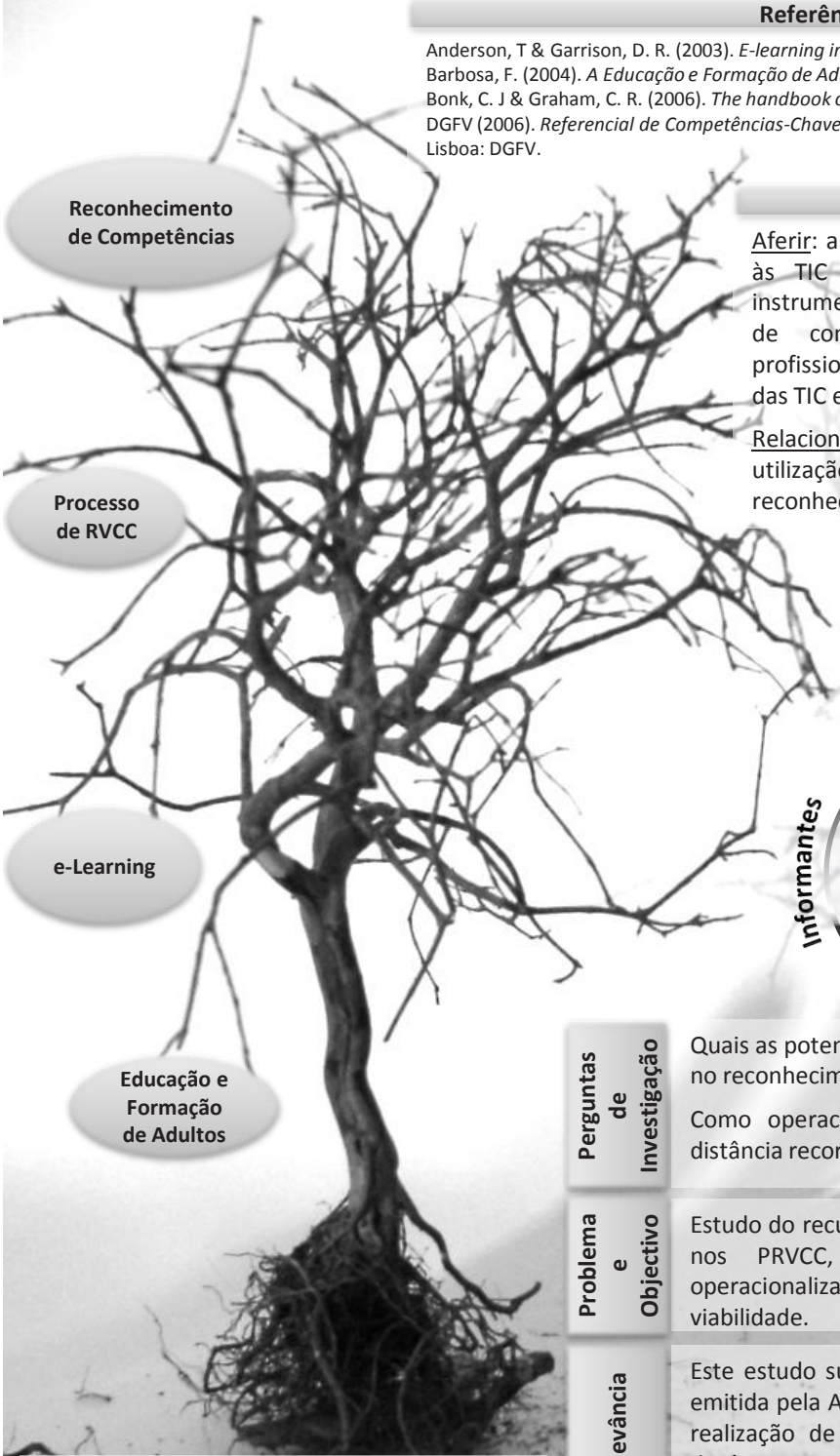
Longe da Vista, Perto da Validação?

As tecnologias e metodologias de e-learning no reconhecimento de competências nos processos de RVCC, no âmbito da EFA

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



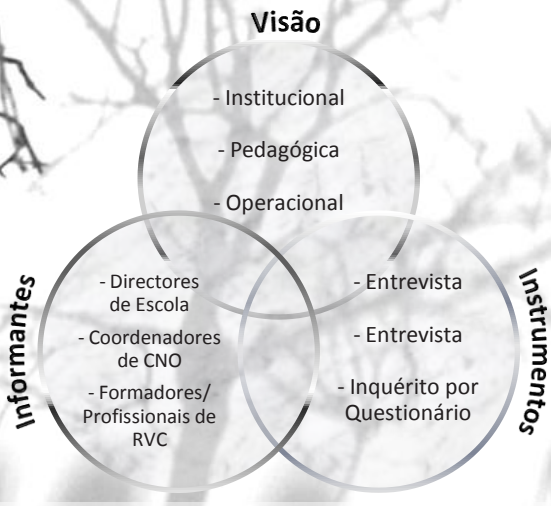
Referências Bibliográficas

Anderson, T & Garrison, D. R. (2003). *E-learning in the 21st Century*. New York and London: RoutledgeFalmer.
Barbosa, F. (2004). *A Educação e Formação de Adultos – Uma Visão Crítica*. Estratégias Criativas.
Bonk, C. J & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning*. U.S.A: Pfeiffer.
DGFV (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: DGFV.

Resultados Esperados

Aferir: a importância atribuída, nas instituições escolares, às TIC e às TMe-L e a importância destas como instrumento pedagógico de mediação no reconhecimento de competências; as competências digitais dos profissionais de RVC e formadores dos CNO e a utilização das TIC e das TMe-L no reconhecimento de competências.

Relacionar: as "visões" e as competências digitais com a utilização das TMe-L e formas de operacionalização do reconhecimento de competências à distância .



Perguntas de Investigação

Quais as potenciais vantagens e desvantagens no recurso a TMe-L no reconhecimento de competências a distância?

Como operacionalizar o reconhecimento de competências a distância recorrendo a TMe-L?

Problema e Objectivo

Estudo do recurso às TMe-L no reconhecimento de competências nos PRVCC, visando compreender de que forma é operacionalizado pelas equipas e a percepção destas da sua viabilidade.

Relevância

Este estudo surge na sequência de uma orientação pedagógica, emitida pela Agência Nacional para a Qualificação, que permite a realização de sessões de reconhecimento de competências a distância, considerando ser uma mais-valia para os adultos e para uma gestão mais flexível do trabalho inerente ao PRVCC.

Pedro Félix fc40647@alunos.fc.ul.pt
Idalina Jorge ifjorge@ie.ul.pt

Introdução

O presente estudo ir-se-á realizar no âmbito do curso de mestrado em **Tecnologias e Metodologias em e-Learning** (TMe-L), para a obtenção do grau de Mestre, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa .
Constitui móbil deste estudo exploratório analisar a utilização de TMe-L no reconhecimento de competências à distância nos **Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências** (PRVCC) , em **Centros Novas Oportunidades** (CNO)

[378] EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO: O PAPEL DO MEDIADOR EFA NO QUADRO DA MEDIAÇÃO FORMATIVA

Márcia Aguiar e Ana Maria Silva
Universidade do Minho

Introdução

Six (1990) afirma que a figura do Mediador sempre existiu, embora nem sempre de forma institucionalizada. Estamos a falar dos mediadores naturais: padres, médicos, conselheiros, que exerciam a Mediação, embora por vezes sem terem consciência disso. Não obstante, dado o crescimento populacional e a complexificação das relações sociais, a Mediação tem vindo a assumir um carácter mais formal, consistente e rigoroso.

Embora mais enraizada em determinados países, tais como EUA, Espanha, França, entre outros, em Portugal, a Mediação adquiriu uma importância significativa nesta última década. A Mediação pode ser desenvolvida em diversos campos, desde a Mediação Familiar, Penal, Escolar, Comunitária… Contudo, aqui, interessa-nos explorar um novo terreno que começou a ser trabalhado, especialmente, a partir de 2008 com a Iniciativa Novas Oportunidades: a Mediação Formativa. Reportamo-nos, em especial, à figura do Mediador Pessoal e Social, um elemento da Equipa Pedagógica dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, sendo este profissional e as suas práticas um dos objectos de estudo da investigação que estamos a desenvolver.

A nossa investigação, de cariz, predominantemente, qualitativo, centra-se num Estudo Multicasos, comparativo, entre Portugal e França, onde procuramos estudar os perfis profissionais dos Mediadores nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, dos Profissionais de Diagnóstico e Encaminhamento e de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em Portugal e dos Técnicos de *Validation des Acquis de l'Expérience*, em França. Os métodos utilizados para a recolha de dados envolveram observação directa, narrativas escritas, entrevistas semi-directivas e inquéritos por questionário, maioritariamente, de resposta aberta, informações tratadas, a partir de análise de conteúdo e do programa SPSS. Nesta comunicação, centraremos a nossa análise nos Mediadores EFA, concretamente, na percepção que os Formandos têm sobre o seu papel, recorrendo, para tal, à análise dos inquéritos por questionário aplicados a 23 Formandos de dois Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Cursos de Educação e Formação de Adultos: um novo paradigma educacional

Nos Cursos EFA podemos dizer que estamos perante um novo paradigma educacional, o qual se reflecte na "lógica da aprendizagem e da formação ao longo da vida, implicando novas dinâmicas e novas formas de relação entre os actores e destes com os saberes e com os conhecimentos" (Silva, 2009: 102).

Assim, de um modelo transmissivo, centrado no ensino e no formador/professor, passa-se para uma lógica de aprendizagem, onde o formando surge com um papel activo, sendo o

foco preponderante de todo o processo. Neste sentido, coloca-se a ênfase na sua autonomização, na sua capacidade criativa de construção de novos e renovados conhecimentos, a partir do que já sabem e das competências que adquiriram em contextos muito variados, nomeadamente, não formais e informais.

As aprendizagens dos formandos, emergindo das suas experiências, tornam-se significativas e este processo vai envolver, de forma clara, uma vertente crítica e reflexiva, a qual deve estar sempre presente no desenrolar de todo o percurso formativo.

O conceito de aprendizagem experiencial assume, por isso, um carácter particular e relevante. A experiência tem vindo a alcançar uma importância significativa, tornando-se o meio para o processo de aprendizagem. No entanto, a experiência, por si só, não se torna aprendizagem, mas antes exige reflexão sobre a acção.

Como refere Gonçalves (2009: 97), "na exploração das múltiplas experiências de vida, a pedagogia EFA desafia o formando a corporizar os seus saberes e competências que as aprendizagens da vida lhe permitiram desenvolver. Pela abordagem à vida significante, o formando revisita as suas participações em diversos contextos e constrói obras representativas do seu conhecimento". Assim, os formandos vão revisitar as suas memórias, "auscultar" as suas competências prévias e reflectir sobre as mesmas, contribuindo para a sua autonomização, consciencialização e construção do seu auto-conceito, "facilitando, ao mesmo tempo, a edificação de pontes com os referenciais formativos" (*Ibidem*).

É neste âmbito que destacamos um elemento fundamental para a consecução destes objectivos de reflexão, apropriação do meio e de valorização das experiências significativas, a Mediação Formadora, a qual "constitui um dispositivo importante para a aprendizagem experiencial, no qual é essencial a autonomia, a comunicação e a construção de saberes" (Silva, 2008: 11).

Mediação Formativa e Formadora: um novo conceito

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos trazem, como vimos, uma inovação em termos pedagógicos, uma vez que o papel central da aprendizagem é colocado no sujeito aprendente. São, portanto, os adultos, a partir das suas experiências, que deverão construir os seus conhecimentos e novas aprendizagens.

Bélisle (2003, cit. por Gremmo, 2007: 66) apresenta o conceito de mediação, neste contexto, como "o conjunto de processos pelos quais uma pessoa (ou um grupo de pessoas) interpela o sujeito aprendente e os saberes a adquirir para lhe facilitar a aprendizagem". É este, de facto, um dos papéis do Mediador EFA, pois o adulto não está sozinho neste processo, existindo, para tal, a figura do Mediador, o qual surge como facilitador da aprendizagem, promovendo junto dos formandos os recursos necessários para que estes possam apropriar-se da sua história e da realidade envolvente e evoluir, a partir daí, para um outro nível de conhecimento. O Mediador procura, por isso, "trabalhar com os formandos e com os formadores, em termos pedagógicos, estabelecendo a ponte entre a experiência dos adultos e os novos saberes adquiridos, auxiliando-os na reflexão sobre os seus percursos e mediando, desta forma, o seu processo de aprendizagem" (Silva, 2009: 105).

Gremmo (2007: 65-66) fala-nos, neste sentido, de "auto-formação institucional", a qual apresenta duas características fundamentais. Em primeiro lugar, trata-se de uma lógica de aprendizagem onde o sujeito aprendente possui autonomia e, portanto, deve assumir total responsabilidade pela construção dos seus saberes, pelo que este dispositivo formativo "se centra sobre a actividade de aprendizagem do aprendente, o que implica nomeadamente dar-lhe o acesso directo aos recursos de aprendizagem, sejam eles humanos ou tecnológicos" (*Idem*: 66).

A segunda dimensão é que essa autonomia é um dos objectivos do dispositivo, pelo que os formandos não têm que possui-la como pré-requisito para a entrada no mesmo, sendo "o dispositivo que deve permitir a autonomização do sujeito aprendente, a tomada de controlo do aprendente constrói-se progressivamente graças a uma mediação formativa onde o objectivo é o de facilitar a tomada de consciência pelo aprendente da complexidade da acção de aprendizagem" (*Idem*: 66-67).

Como refere a autora (*Idem*: 72), na mediação formativa procura-se «reflectir sobre a ajuda à apropriação de saberes singulares, e sobre o desenvolvimento de competências que relevam de dimensões relacionais, metodológicas, motivacionais na actividade de aprendizagem, bem como dos conhecimentos ou competências referenciais mais classicamente tidas em consideração em didáctica».

Neste âmbito, a Mediação Formativa nos Cursos de Educação e Formação de Adultos é uma mediação de facilitação, onde o Mediador não tem que tomar decisões pelos formandos, não prevalecendo uma relação de poder a este nível, mas uma relação marcada pela negociação e adaptação, onde o processo é o aspecto central.

Estamos, portanto, perante uma nova pedagogia, marcada pelas conversações de aprendizagem, apoio e acompanhamento pedagógico em tempo real, numa relação ao mesmo tempo horizontal e assimétrica, ou seja, onde educador e educando aprendem em conjunto, embora o primeiro possa deter maior domínio cognitivo.

A Mediação auto-formativa possibilita que os formandos adquiram as ferramentas de construção do seu conhecimento a partir da relação com o ambiente envolvente e, por outro lado, que (auto-)avaliem o seu percurso de acção, sendo-lhes concedido, desta forma, poder sobre a sua formação.

O papel dos Mediadores é, como referido, fundamental e a Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março identifica como funções – o trabalho prescrito – do Mediador EFA, as seguintes:

"*a*) Colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e selecção dos formandos;

b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;

c) Dinamizar a equipa técnico

-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;

d) Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora".

Como podemos identificar do conjunto de funções apresentadas, umas relevam de trabalho, predominantemente, gestionário/administrativo, afastando-se do significado da Mediação, em termos teóricos, enquanto outras se encontram mais próximas do conceito de Mediação que vimos apresentando.

Como refere Gonçalves (2009: 98), "mediar cursos EFA significa, em qualquer situação ou circunstância, posicionar-se face ao desenvolvimento/ implementação de um conjunto de actividades de organização e coordenação, gestão e acompanhamento de natureza técnico- pedagógica, psicossocial e administrativa".

Salientamos, neste texto, a natureza psicossocial e pedagógica da intervenção do Mediador, o qual vai, portanto, interrogar os formandos, conduzi-los à problematização das suas acepções e perspectivas, apelando ao desenvolvimento do seu espírito crítico, numa dinâmica de reflexão constante, no sentido de produzir visões alternativas sobre o que o meio envolvente tem para oferecer. É neste último quadro que se encontra a Mediação como forma de diálogo e construção pessoal, "cujo objectivo é contribuir para a melhoria da comunicação, da interacção e das relações interpessoais" (Silva, 2009: 101).

A "mediação pretende "dar luz" ao que de melhor há em cada pessoa, ajudando-a a conhecer-se melhor, a desocultar o que sabe, a desenvolver os seus talentos e capacidades, a agarrar o rumo da sua vida, o mediador é sobretudo um catalisador de vontades, de energias, de possibilidades. Abre portas, mas cada um deverá caminhar ao longo do seu percurso, fazer o seu futuro" (Silva, 2009: 76).

Em síntese, a Mediação Formadora "para além de deslocar a intervenção central do formador para o sujeito aprendente, concentra a sua atenção na facilitação do desenvolvimento das capacidades reflexivas dos sujeitos, de modo a constituírem-se num recurso essencial para se apropriarem da sua acção, dos seus saberes e de si próprios" (Silva, 2008: 11).

Nos próximos pontos, iremos problematizar as funções/papéis do Mediador e o conceito de Mediação, tomando como referência o que se entende ser a Mediação neste campo de intervenção: do ponto de vista teórico, normativo – onde se evidencia o trabalho prescrito dos Mediadores EFA – e praxeológico – através da percepção dos Formandos de dois Cursos EFA, analisando-se, para tal, os dados resultantes da aplicação de um inquérito por questionário aos mesmos.

Percepções dos formandos sobre a Mediação e sobre o papel da Mediadora EFA Caracterização da amostra: perfil socioprofissional dos inquiridos

Os inquéritos por questionário foram aplicados a 23 Formandos de dois Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível básico (B3), para certificação do 9º Ano de Escolaridade e qualificação profissional de nível II, decorridos numa instituição sediada em Guimarães.

Como é possível verificar na Tabela 1, 12 dos inquiridos frequentavam o Curso de Serviço de Mesa e 11 o Curso de Práticas Técnico-Comerciais.

Ao nível das motivações que os levaram a frequentar um Curso EFA destacam-se, no Curso de Serviço de Mesa (SM) a esperança de obtenção de um melhor emprego e a vontade de aprender coisas novas, cenário que se repete no Curso de Práticas Técnico-Comerciais (PTC). Isto indica que, de facto, os Formandos têm, por um lado, consciência da necessidade de se qualificarem e de aumentarem a sua escolaridade para que tal se repercuta no domínio profissional e, por outro, sublinhamos a importância atribuída às novas aprendizagens que os Cursos proporcionam, o que demonstra motivação e vontade de aprender a aprender, com autonomia e responsabilidade. Não podemos deixar de salientar, por sua vez, que, embora apenas duas pessoas tenham indicado que se candidataram ao Curso EFA por questões de rendimento, ao longo das conversas que estabeleci com a Mediadora, esta referia com frequência o peso que a vertente económica tinha para a maioria dos Formandos que, muitas vezes, apresentavam sinais de estarem naquele contexto, apenas, por razões financeiras.

No tocante à escolha pelo Curso frequentado, no Curso de SM a grande maioria indicou vislumbrar saídas profissionais que poderiam ter resposta, em termos de mercado de trabalho; no Curso de PTC, esta foi também uma resposta bastante significativa, embora ressaltemos, igualmente, a identificação com o Curso, o que se torna fundamental para a motivação e o bom desempenho ao longo do percurso formativo.

Tabela 1. Distribuição dos Formandos por Curso

Cursos	Frequência	Percentagem (%)
Serviço de Mesa	12	52,2
Práticas Técnico-Comerciais	11	47,8
Total	23	100,0

Na Tabela 2, podemos identificar algumas das características dos Formandos de ambos os Cursos, relativamente à sua distribuição por sexo e Habilitações Literárias. Assim, nos dois Cursos prevalece o sexo feminino, embora persista um equilíbrio, tratando-se de Cursos com um carácter misto, ao contrário de outros, predominantemente, procurados por homens ou mulheres, respectivamente. Ao nível da escolaridade, a grande maioria dos Formandos possui o 6º Ano de Escolaridade, sendo que apenas 2 Formandos apresentam escolaridade ao nível do 7º ano e do 8º Ano e três dos inquiridos não responderam à questão.

Quanto ao ano de conclusão do último ano de escolaridade, este é muito diverso, tendo ocorrido desde 1980 a 2009. São, ainda, de destacar a percentagem de 30,4% de inquiridos que não responderam à questão. Por sua vez, a grande maioria terminou a sua escolaridade na Escola Regular (65,2%), embora os CNO tenham, também, forte expressão neste domínio (30,4%), o que vem comprovar a forte expressão dessa oferta educativa/ formativa no aumento das qualificações dos portugueses.

Em termos de idade, como demonstra a Tabela 3., esta apresenta uma grande taxa de variação, entre os 23 e os 59 anos, sendo a média de idades do Curso de Serviço de Mesa 41 anos e de Práticas Técnico-Comerciais de 35 anos, o que demonstra uma procura generalizada da população, no que concerne à frequência de Cursos EFA, fruto do estado actual do nosso país, nomeadamente, em termos de desemprego, o qual afecta desde jovens a pessoas de meia-idade.

Em relação ao Estado Civil, a maioria dos inquiridos é casada (43,5%), sendo também significativo o número de solteiros, 9 (39,1%) e com menos expressão temos os unidos de facto (2) e 1 divorciado.

No que concerne à situação profissional dos inquiridos antes de ingressarem nos respectivos Cursos, verifica-se que 7 estavam desempregados há menos de um ano, contra 14, desempregados de longa duração. Por sua vez, 10 encontravam-se a receber subsídio de desemprego ou rendimento social de inserção, contra 5 que não recebiam qualquer tipo de apoio/subsídio. Oito dos inquiridos não responderam à questão. Constata-se, portanto, a prevalência de desempregados há mais de um ano, o que vem corroborar os índices de procura destes Cursos.

Finalmente, em termos da profissão exercida antes do ingresso no Curso, a Tabela 4. aponta para uma grande variedade de funções, embora seja de destacar o sector industrial,

Tabela 2. Sexo e Habilitações Literárias dos Inquiridos, por Curso

	Curso	Serviço de Mesa	Práticas Técnico-Comerciais
Sexo	Masculino	5	5
	Feminino	7	6
Habilitações Literárias	6º Ano	8	10
	7º Ano	1	0
	8º Ano	0	1
	Missing	3	0

Tabela 3. Idade Inquiridos, por Curso

Cursos	
Serviço de Mesa	Práticas Técnico-Comerciais
24	23
31	27
33	27
36	30
37	32
38	36
41	37
42	40
45	41
55	41
55	52
59	
Média: 41 Anos	Média: 35 Anos

especialmente o ligado à área têxtil, domínio muito afectado pela conjuntura actual, nomeadamente na zona de onde são provenientes os inquiridos.

Mediadora e Mediação: percepções, representações e reflexões

No sentido de analisar e compreender as percepções dos inquiridos quanto ao conceito de Mediação, ao papel da Mediadora e à relação que estabelecem com ela, formulámos um conjunto de questões, maioritariamente, de natureza aberta e cujas respostas passamos a apresentar e interpretar.

Assim, quanto à questão "O que quer dizer, para si, Mediação?", obtivemos os seguintes resultados:

Os dados recolhidos permitem reflectir sobre algumas questões. Em primeiro lugar, podemos perceber que as respostas dos inquiridos foram ao encontro do que estes experienciam no seu dia-a-dia em termos de Mediação EFA, não se reportando, como era nosso objectivo, ao conceito de Mediação de um modo genérico. Este facto parece, desde já, demonstrar que existe um desconhecimento face ao que é e ao que envolve a Mediação. Torna-se, contudo, importante salientar a noção que os Formandos têm da necessidade da Mediadora coordenar e gerir os Cursos, sendo essa, de facto, uma das suas funções, em termos do trabalho prescrito, conforme salientámos, anteriormente. *Ajudar nas dificuldades* e *orientar os Formandos* é outro aspecto relevante, uma vez que outras das funções prescritas passa pelo acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos Formandos. Constata-se, portanto, uma relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real percebido pelos Formandos, pois também a animação, com a dinamização de actividades e o incentivo, conforme alguns Formandos salientam, fazem parte do trabalho esperado de uma Mediadora.

No que concerne à questão « Qual é, para si, o papel da Mediadora no Curso que frequenta? », os dados vêm ao encontro das respostas dadas na pergunta anterior, destacando-se, uma vez mais, as questões relacionadas com a responsabilidade, a orientação dos Cursos e a ajuda no esclarecimento de dúvidas e/ou, relativamente a qualquer problema que possa surgir, pelo que se constata o papel da Mediadora, considerado importante e fundamental, tanto na vertente mais gestionária dos Cursos como no apoio prestado ao nível individual, nas mais diversas questões. A Mediadora é vista, então, como uma figura eclética, sempre presente e disposta a auxiliar, o que

Tabela 4. Funções desempenhadas no último emprego

Cursos			
Serviço de Mesa	Frequência	Práticas Técnico-Comerciais	Frequência
Bordadeira	1	Restauração	1
Escriturária	1	Empregada Comercial	2
Fábrica de Calçado	1	Costureira	2
Lavagem de carros	1	Proprietária de café	1
Maquinista de bordados	1	Empregado de armazém	1
Empregado de armazém	2	Repositor	1
Costureira	2	Encarregado de têxteis	1
Ajudante de cozinha	1	Empregada doméstica	1
Confecção	1	Fábrica de calçado	1
Trabalhador de lavandaria	1		

Tabela 5. Percepções dos Inquiridos sobre Mediação

Cursos Percepções da Mediação	Serviço de Mesa	Práticas Técnico-Comerciais
Animar	2	0
Ajudar nas dificuldades/Orientar	5	2
Coordenar/Gerir os Cursos	8	11
Avaliar as competências/capacidades	0	3
Incentivar	0	1
NS/NR	1	0

podemos relacionar com os domínios da comunicação e do relacionamento interpessoais, tão importantes na função de qualquer Mediador e que, aqui, serão valorizados pela Mediadora e percepcionados pelos Formandos, conforme sistematizamos na Tabela 6.

Estas representações da Mediadora são corroboradas pelos inquiridos quando questionados sobre a imagem que têm da mesma e se essa percepção se manteve ao longo do Curso. Apenas três dos inquiridos responderam que a imagem tinha sido alterada, mas no sentido de melhoria, atribuindo-lhe características bastante positivas, desde responsabilidade, auxílio, preocupação e amizade. Este tópico da amizade lança algumas interrogações, uma vez que poderá demonstrar alguma confusão de papéis: a Mediadora deve ajudar e os Formandos reconhecem esse aspecto, mas o facto de considerá-la amiga pode significar uma proximidade (pelo menos, percepcionada pelos inquiridos) que não deverá existir na relação profissional que deve ser estabelecida entre Mediadora e Formandos.

A proximidade relatada pode estar relacionada, também, com o contacto que é estabelecido com a Mediadora, já que 20 dos 23 inquiridos afirma ter contacto diário com a mesma. Esse contacto estabelece-se para resolver questões diversas, nomeadamente, resolução de problemas relacionados com a Formação.

Destacamos, ainda, a necessidade de alguns Formandos em recorrer à Mediadora para pedir conselhos e ajuda para resolver problemas extra formação, indo ao encontro da percepção desta figura como uma amiga, o que vai para além do trabalho estipulado ao nível da legislação e do significado da Mediação em termos teóricos. Este facto pode ter a ver com as próprias características da Mediadora associadas a um conceito mais amplo de Mediação, aspecto que iremos rever mais à frente.

Tabela 6. Percepção do papel da Mediadora pelos Inquiridos

Cursos Percepções sobre o papel da Mediadora	Serviço de Mesa	Práticas Técnico-Comerciais
Responsável	9	0
Orientar os Cursos	5	9
Importante e fundamental	2	4
Esclarece dúvidas/Ajuda	3	6
Está sempre presente	0	1
Respeito	0	1
Avaliar capacidades profissionais e sociais	0	1
Incentivar	0	1

Tabela 7. Percepção da imagem da Mediadora pelos Inquiridos, ao longo do Curso

Cursos Percepção da imagem da Mediadora	Serviço de Mesa	Práticas Técnico- Comerciais
Postura de autonomia e segurança	1	0
Responsável	3	1
Manter tudo direito	1	1
Disposta a ajudar no que for necessário	2	0
Compreensiva, rigorosa, ímpar e parcial	1	0
Manteve a mesma imagem/postura ao longo do Curso	2	3
Faz-se respeitar	1	0
Porque os Cursos estão entregues a ela	1	0
Pessoa excelente	0	1
Revelou-se mais simpática e preocupada com as pessoas	0	1
Tenta zelar pelo nosso bem	0	1
Objectiva, dinâmica, facilidade de relacionamento com os Formandos	0	1
Percebi que o que foi dizendo foi para desenvolver o meu carácter e capacidades	0	1
Amiga	0	2
NS/NR	1	1

Tabela 8. Situações em que os Inquiridos recorriam à Mediadora

Cursos Situações em que recorriam à Mediadora	Serviço de Mesa	Práticas Técnico-Comerciais
Informações relacionadas com o Curso/Formação	3	6
Questões do dia-a-dia	2	0
Para tratar de todo o tipo de questões	2	0
Pedir conselhos/Desabafar	1	1
Pedir ajuda no que sente mais dificuldades	1	0
Questões relacionadas com o grupo	1	0
Sempre que era necessário	1	0
NS/NR	1	0
Pedir ajuda em algo	0	4

Tabela 9. Apoio da Mediadora no dia-a-dia, ao longo do Curso

Cursos Apoio quotidiano da Mediadora	Serviço de Mesa	Práticas Técnico-Comerciais
Formandos, Formadores e problemas da Formação	2	5
Materiais	1	0
Conflitos	1	0
Resolução de problemas extra Formação	2	2
Todo o tipo de problemas	2	0
Resolução de todo o tipo de problemas	0	4
Dá bons conselhos	0	1
NS/NR	1	0

Tabela 10. Reconhecimento do apoio prestado pela Mediadora, por parte dos Inquiridos

Cursos Apoio prestado pela Mediadora	Serviço de Mesa	Práticas Técnico-Comerciais
Razoável	1	0
Óptimo	2	0
Muito bom	2	2
Motivação	1	0
Compreensão	1	0
Normal	1	0
Bom	3	0
Prestável	1	1
Fantástico	0	1
Positivo	0	1
Simpática	0	1
Boa pessoa	0	1
Apoio necessário para o bom desenvolvimento do Curso	0	1
Atenciosa	0	1
Suficiente	0	1
Excelente	0	1
Amiga	0	1
Sempre disponível	0	1
Muito importante	0	1

«compreensiva», aspectos que, em termos genéricos, fazem parte do perfil de um Mediador, que abarca entre outros aspectos, uma orientação para a facilitação do processo comunicacional (Silva *et al*., 2010: 139). Uma vez mais, é referido o papel de amiga, que levanta as questões já mencionadas, anteriormente.

Uma das funções da Mediadora é assegurar o módulo « Aprender com Autonomia » (AA), módulo inaugural do Curso, com a duração de 40h[1].

Quando questionados sobre a importância destas sessões, os inquiridos indicaram, na sua maioria, que estas tinham sido importantes ou muito importantes (Tabela 11) e que a postura da Mediadora tinha sido, maioritariamente, muito adequada (Tabela 12).

No que se refere à postura da Mediadora nas sessões de „Aprender com Autonomia", 60,9% dos Formandos afirmou ser uma postura muito adequada e 26,1% indicaram ter demonstrado uma postura adequada, contra apenas dois dos inquiridos que mencionaram ter adoptado uma postura pouco adequada.

Em termos de justificação à questão da adequação ou não da postura da Mediadora, os inquiridos indicaram que a mesma era colaborativa, prestável, realizava bem o seu trabalho e era clara e expressiva na exposição das tarefas, o que demonstra, uma vez mais, total coerência com o perfil de um Mediador. Outros pontos referidos prendem-se com características pessoas, tais como o ser directa/frontal, atenta, amiga e simpática, denotando-se que a personalidade é um aspecto de bastante relevância para os inquiridos.

Quanto à questão « Como descreveria a sua relação com a Mediadora ? », os inquiridos foram, novamente, muito claros nas suas afirmações, sendo de destacar dois aspectos: se, por um lado, a sua postura profissional era bastante evidenciada, por outro, a posição de conselheira e amiga confundem-se, chegando mesmo um dos Formandos a referir que « sempre que um precisasse do outro, estávamos lá ». Até que ponto este cruzamento de percepções

1 - O módulo "Aprender com Autonomia" tem como objectivos proporcionar a integração dos Formandos no Curso, promover hábitos de trabalho e preparar os Formandos para as novas metodologias de trabalho que serão implementadas, daí a pertinência da sua colocação como módulo inaugural. É assegurado pelo(a) Mediador(a), pois é este(a) que tem o primeiro contacto com os Formandos e que irá acompanhá- los ao longo de todo o percurso formativo, tratando-se de uma boa oportunidade para o estabelecimento de laços e de empatia, procurando que os Formandos compreendam o seu papel e a sua importância neste contexto.

Tabela 11. Caracterização das sessões de «Aprender com Autonomia», por parte dos Inquridos

Caracterização das sessões de AA	Frequência	**Percentagem** (%)
Pouco importantes	3	13,0
Importantes	8	34,8
Muito importantes	10	43,5
Total	21	91,3
Missing	2	8,7
Total	23	100,0

Tabela 12. Relação dos Inquiridos com a Mediadora

Cursos Relação com a Mediadora	Serviço de Mesa	Práticas Técnico-Comerciais
Profissional	6	9
Conselheira	8	7
Pessoa com postura	1	0
Sincera	1	0
Distante	1	0
Próxima	1	0
Amizade	0	5
Respeito	0	1
NS/NR	1	0

No que concerne à questão «Como define o apoio individual que a Mediadora lhe presta?», os Formandos revelaram, de uma forma geral, contentamento e satisfação para com o apoio prestado, sendo de salientar que as respostas ora incidiam numa escala de razoável a excelente, ora nas características da Mediadora, de onde se destacam «simpática», «prestativa»,

«compreensiva», aspectos que, em termos genéricos, fazem parte do perfil de um Mediador, que abarca entre outros aspectos, uma orientação para a facilitação do processo comunicacional (Silva *et al*., 2010: 139). Uma vez mais, é referido o papel de amiga, que levanta as questões já mencionadas, anteriormente.

Uma das funções da Mediadora é assegurar o módulo « Aprender com Autonomia » (AA), módulo inaugural do Curso, com a duração de 40h[1].

Quando questionados sobre a importância destas sessões, os inquiridos indicaram, na sua maioria, que estas tinham sido importantes ou muito importantes (Tabela 11) e que a postura da Mediadora tinha sido, maioritariamente, muito adequada (Tabela 12).

No que se refere à postura da Mediadora nas sessões de „Aprender com Autonomia", 60,9% dos Formandos afirmou ser uma postura muito adequada e 26,1% indicaram ter demonstrado uma postura adequada, contra apenas dois dos inquiridos que mencionaram ter adoptado uma postura pouco adequada.

Em termos de justificação à questão da adequação ou não da postura da Mediadora, os inquiridos indicaram que a mesma era colaborativa, prestável, realizava bem o seu trabalho e era clara e expressiva na exposição das tarefas, o que demonstra, uma vez mais, total coerência com o perfil de um Mediador. Outros pontos referidos prendem-se com características pessoas, tais como o ser directa/frontal, atenta, amiga e simpática, denotando-se que a personalidade é um aspecto de bastante relevância para os inquiridos.

Quanto à questão « Como descreveria a sua relação com a Mediadora ? », os inquiridos foram, novamente, muito claros nas suas afirmações, sendo de destacar dois aspectos: se, por um lado, a sua postura profissional era bastante evidenciada, por outro, a posição de conselheira e amiga confundem-se, chegando mesmo um dos Formandos a referir que « sempre que um precisasse do outro, estávamos lá ». Até que ponto este cruzamento de percepções poderá ter influenciado a relação entre a Mediadora e os Formandos? Não será esta uma linha ténue que poderá colocar em causa o profissionalismo e a distância necessários para a realização de um trabalho concertado e imparcial, fundamental no âmbito da Mediação?

Finalmente, no respeitante à questão « Descreva, numa palavra, o significado que a Mediadora tem para si », temos os seguintes resultados:

Dos significados atribuídos pelos diferentes Formandos, é de salientar uma grande valorização da sinceridade da Mediadora e, mais uma vez, são realçadas as características de amizade, responsabilidade e profissionalismo, corroborando as respostas dadas, ao longo do inquérito.

Considerações Finais

O Mediador apresenta um papel essencial no desenrolar do Curso, desde a sua aprovação até à avaliação de impacto do mesmo. Assim, o Mediador EFA intervém no processo de contacto e selecção dos formandos, assegura o Módulo "Aprender com Autonomia", acompanha, em termos pessoais, sociais e pedagógicos os formandos, preside às reuniões pedagógicas, gere a equipa de formadores, assegura o cumprimento do estipulado nas planificações, avalia o desempenho dos formadores e dos formandos e acompanha/orienta a sua integração e o seu trabalho quer em sala, quer em contexto de trabalho (Aguiar, 2009).

Estas funções e a especificidade dos Cursos EFA e dos seus públicos exigem, neste âmbito, que o Mediador faça uma conjugação equilibrada das suas características pessoais e profissionais, alicerçadas num conhecimento técnico,

Tabela 13. Significado da Mediadora para os Formandos

Cursos Significado atribuído à Mediadora	Serviço de Mesa	Práticas Técnico-Comerciais
Responsável	2	1
Sincera	4	0
Respeito	2	0
Rigorosa	1	0
Amiga	2	3
Humana	2	0
Pessoa com muita personalidade	1	0
Ajuda	1	0
Mediadora	1	0
Fantástica	0	1
Fixe	0	1
Atenta	0	1
Simpática	0	1
Profissional	0	2
Boa conselheira	0	1
Fabulosa	0	1

ético e praxeológico muito peculiar no âmbito da Relações Humanas, desenvolvendo a sua capacidade de adaptação às situações, de procura de estratégias assentes em técnicas de comunicação, assertividade e gestão de stress as quais, acompanhadas de bom senso e neutralidade, originarão o *cocktail* da auto-responsabilização, do compromisso e do respeito inerentes à sua função (Aguiar, 2009).

Assim, consideramos que deverá possuir um conjunto de características, tais como, ponderação, sensatez, responsabilidade, empatia, capacidade para estabelecer laços de confiança, capacidade de comunicação, receptividade, capacidade de escuta activa, pró-actividade/ empreendedorismo, motivação, perspicácia para perceber o que se passa no currículo oculto da formação, criatividade, domínio das competências técnico-científicas, segurança, flexibilidade, tolerância, coerência, firmeza e imparcialidade (Aguiar, 2009).

Estas são, de facto, algumas das características referidas pelos inquiridos, os quais revelaram coerência na análise efectuada ao apoio individual prestado pela Mediadora, à sua postura e ao significado que a mesma tem para eles.

Esta consistência revelou-se ao nível da referência à postura sempre adequada da Mediadora, à ajuda que ela lhes prestava em diversas circunstâncias, especialmente, em termos de resolução de problemas extra formação, aspecto que salientamos como trabalho real e não prescrito, mas que é, extremamente, valorizado pelos Formandos.

Em termos gerais, o papel da Mediadora foi bem identificado pelos Formandos e denota-se uma relação estreita entre as funções estipuladas na Lei e o trabalho realizado pela profissional, embora não possamos deixar de problematizar a questão do distanciamento: até que ponto um maior distanciamento da Mediadora em relação aos Formandos tornaria estes resultados diferentes? Ou terá essa relação de proximidade estabelecida interferido com o trabalho desenvolvido pela Mediadora?

Não obstante estas interrogações, é certo que, a partir dos dados, podemos concluir que a Mediadora prestou o auxílio necessário para o bom funcionamento da Formação e para o equilíbrio dos Formandos, fortalecendo as bases para a sua aprendizagem e facilitando todo o processo pedagógico, numa dinâmica de autonomização e reflexão sobre os problemas do meio envolvente, alicerces de uma Mediação Formativa e Formadora.

ReferênciasBibliográfica

Aguiar, M. B. (2009). Mediação EFA: novos contextos, práticas e perfis na Educação e Formação de Adultos. In J. Tavares & A. P. Cabral (orgs.) Actas do II Congresso Internacional do CIDInE. Aveiro: Edição CIDInE.

Gonçalves, M. (2009). Mediação de Cursos EFA: conceitos, práticas e desafios. *In* A. M. C. Silva & M. A. Moreira (orgs.) *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos e Actores*. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-100.

Gremmo, M-J. (2007). La médiation formative dans l"auto-formation institutionnelle: de la galaxie au paradigme. In Prairat, Eirick (org.) La Médiation: problématiques, figures, usages. Nancy: Presses Universitaires, pp. 65-80.

Silva, A. M. C. (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. *In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.

Silva, A. M. C. (2009). A mediação no contexto da educação e da formação de adultos. *In* A. M. C. Silva & M. A. Moreira (orgs.) *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos e Actores*. Braga: Universidade do Minho, pp. 101-107.

Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T. & Ferreira, A. S. (2010).Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *In Revista Portuguesa de Educação*, 23(2). Braga: CIEd – Universidade do Minho, pp. 119-151.

Silva, O. S. (2009). Mediação: cruzar pessoas, propósitos, caminhos, estratégias. *In* A. M. C. Silva & M. A. Moreira (orgs.) *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos e Actores*. Braga: Universidade do Minho, pp. 69-83.

Six, J-F. (2002). *Les Médiateurs*. Paris: Le Cavalier Bleu.

[379]

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE TRABALHO:PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Ana Maria R. Silva e Fátima Pereira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

[Resumo] A formação contínua de professores supõe o reconhecimento e a valorização dos contextos de acção, considerados espaços relacionais atravessados pelas histórias de vida dos seus actores.

Apresenta-se uma pesquisa realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação que pretendeu compreender como se processa a formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho. Este estudo focalizou-se na análise e compreensão sobre o modo como os educadores de infância se formam no seu contexto de trabalho, mas também na forma como se apropriam do tempo e espaços educativos e os integram no seu percurso de formação.

Formação e experiência: para a configuração de uma problemática

A formação de professores é uma área de conhecimento ampla e diversa, sendo, actualmente, alvo de discussão e problematização, devido à sua crescente importância na investigação educacional.

A relação que os indivíduos mantêm com o espaço e o tempo tem-se alterado face às alterações da sociedade juntamente com os fenómenos da globalização e a multiplicação das fontes do saber e do saber-fazer. Actualmente, os saberes e as competências adquiridas na formação inicial são insuficientes para superar as necessidades da sociedade em permanente mudança. De facto, tais mudanças prescrevem o prolongamento da educação e da formação ao longo da vida, pois os cidadãos necessitam de uma constante actualização das suas aprendizagens não só na sua profissão como também para a consciencialização da realidade em que vivem. Delors no Relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI refere que "hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua de saberes" (Delors *et al.*, 2001: 89).

Para alcançar as finalidades que lhe são atribuídas pretende-se que a formação produza efeitos relacionados com a actividade futura dos professores. Desta forma a formação deve ter os seus objectivos. Para Jacobi *et al.* a pedagogia por objectivos promoveu a construção dos conteúdos de formação a partir da análise das situações dos contextos profissionais. Estes autores referem que "para determinar quais os objectivos de uma formação, começa-se por se interessar pelo ofício, pela tarefa, e portanto pelos saberes e saberes--fazer necessários para adquirir uma competência profissional." (Jacobi *et al.*, cit. *in* Malglaive, 1995: 108).

Embora as características da uma determinada tarefa definam os contornos da sua actividade elas não definem o seu conteúdo real assim como a variedade dos saberes que no conjunto da sua dinâmica são essenciais possuir e dominar no momento da acção. Assim, e apesar da definição de objectivos ser de origem taylorista a evolução do trabalho caracteriza-se pela integração de cada um dos actos a realizar no sistema em todas as suas dimensões, considerando-se cada acto como o momento de um todo.

Os saberes teóricos não têm uma relação directa com a prática, pois embora permitam adequar de forma precisa as acções sobre a realidade, prever os seus efeitos, a sua eficácia, determinar as condições e limites de validade, não referem o que é necessário fazer; ou seja, os saberes teóricos apenas orientam a acção e os seus procedimentos sugerindo formas possíveis para a realização dos seus fins. Os saberes teóricos controlam a acção sobre o real e dão a conhecer as transformações que decorrem dessa acção, enquanto os

saberes práticos acumulam saberes já experimentados noutras situações, pelo que os saberes teóricos não se aplicam à prática mas intervêm sobre ela. Tanto na teoria como na prática, "a experiência desempenha um papel fundamental. Mas para a acção a experiência constitui a soma dos conhecimentos que permitem descobrir os meios de intervenção sobre o real, próprios para assegurar o sucesso." (Malglaive, 1995: 73).

Para Goff, a formação vai para além da aquisição do saber e do saber-fazer. "Pode desencadear uma abertura de espírito para o indivíduo, que pode levá-lo a posicionar-se diferentemente, em relação aos outros e aos problemas (…) [da] sua vida profissional e social." (Goff, cit. *in* Malglaive, 1995: 247). A formação implica troca, experiência, uma imensidade de relações que pressupõem a compreensão do Outro, também ele, idêntico e simultaneamente diferente de cada um de nós. Neste sentido, não supõe apenas uma acumulação de informação mas de saberes experienciais diversos, de saberes que ultrapassam a formação académica, mas que estão imbuídos na sociedade e no grupo social a que os indivíduos pertencem e que influenciam a construção das mentalidades, produzindo formas de ser e de estar diferenciadas.

Nóvoa (1991: 23) corrobora esta posição ao afirmar que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência". Assim, formar-se adquire maior evidência relativamente a formar, pois a formação pertence a quem se forma através de um processo reflexivo sobre si próprio, sobre as situações, os acontecimentos e os pensamentos. Também sobre este assunto Canário (1991: 83) refere que a formação se trata "fundamentalmente de um percurso individual, auto-gerido, que se desenvolve segundo uma lógica de apropriação e não de acumulação de conhecimentos (…) em que os adultos são sujeitos e agentes de formação e não meros objectos". Embora dependendo do ambiente externo que pode estimular o percurso de cada indivíduo, é este quem faz a sua síntese e se apropria daquilo que para si tem significado; é o indivíduo que determina a forma como as experiências e os saberes, sejam profissionais ou sócioculturais, são mobilizados e integrados no seu processo de formação. Desta forma, a formação torna-se um processo activo, sendo essencial estimular uma perspectiva crítica e reflexiva que forneça aos professores a capacidade de pensamento autónomo no sentido de gerar conhecimento e valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

Por outro lado, o facto de o processo de formação ser individual e gerido pelo próprio formando não significa que seja um processo isolado e solitário, pois numa organização as acções não se confinam a um único sujeito, mas a um colectivo em que agir consiste, também, em "inserir- se no funcionamento social e os procedimentos da acção obedecem a regras e condições que não incidem somente sobre a transformação do real, mas também sobre as modalidades da organização social desta transformação, sobre as relações com outrem" (Malglaive, 1995: 76). Para o autor, no conhecimento prático de uma situação intervêm o sujeito que age, as competências de que dispõe, as interacções sobre o que age e os meios que utiliza, assim como a organização em que age.

A formação de professores deve ser perspectivada envolvendo o indivíduo, a organização e os contextos em que se desenvolve. Nóvoa (2002: 44) defende a necessidade de "práticas de formação que não atendam apenas aos aspectos pessoais e organizacionais, mas que contribuam para reforçar as vivências colectivas da profissão.". Este autor acrescenta ainda que "reinventar a dimensão colectiva da profissão é uma necessidade vital, com todas as consequências que tal acarreta no plano identitário, na acção pedagógica, no trabalho escolar e…na formação" (*ibid.*: 45).

Nuttin (1985, cit. *in* Maglaive, 1995: 244), na sua teoria da motivação humana refere o indivíduo como um sujeito em acção e o meio como uma situação do sujeito em que o "dinamismo do comportamento encontr[a] a sua origem (…) não numa série de necessidades autónomas e justapostas, mas no funcionamento unitário e integrado que se identifica com a própria vida do indivíduo". Para este autor, a relação funcional com o mundo é uma necessidade básica de todos os indivíduos em que a interacção com o meio contribui para o seu próprio desenvolvimento. Esta apresenta-se bipolar: "é dinâmica, no sentido em que a pessoa (…) tem necessidade de certas formas de contacto; é cognitiva, na medida em que (…) se coloca em presença consciente de um mundo e de si própria", originando construções cognitivas, ou seja objectivos e projectos (*ibid.*).

Qualquer que seja a situação do professor na sua carreira é sempre uma pessoa em desenvolvimento, nas suas vertentes pessoal e profissional, pois o conhecimento pessoal proveniente das experiências de vida, das crenças e projectos pessoais constitui a base do conhecimento profissional. Para Hargreaves e Fullan (1992), a compreensão do desenvolvimento profissional do professor abrange, não só o entendimento dos conhecimentos e competências que adquiriu e a compreensão da pessoa que é, mas também o contexto no qual desempenha a sua função; isto é: o desenvolvimento profissional do professor é indissociável da pessoa, do profissional e das condições sócio-culturais em que o mesmo se constrói.

Desenvolvimento profissional e mudança educacional

Na problemática dos processos de formação, diversas teorias têm contribuído para a definição do conceito de desenvolvimento, destacando-se a mudança como um processo básico. Neste sentido falar de desenvolvimento é falar de mudança. No entanto, quando se evidencia a formação como um contributo para a mudança educacional "o espaço pertinente (…) já não é o professor isolado, mas o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar" (Nóvoa, 2002: 38). Com efeito, toda a mudança na escola passa pelos professores e pela equação dos seus papéis; são eles quem, em última instância, na escola e na sala de aula, interpreta os modelos de gestão, a organização da escola e a organização curricular.

É necessário que os professores se comprometam com a mudança e que cooperem activamente para que esta se efective. Neste sentido, Estrela (2003) e Fernandes (2000) referem que, para que haja mudança é essencial que os professores participem na sua definição e lhe atribuam um sentido. Day (2001:

37) reforça esta ideia, salientando que os "professores não são apenas recipientes da mudança política iniciada fora das escolas e das salas de aula; eles próprios são também iniciadores de mudança. O propósito moral é um aliado natural do movimento de mudança.". Para este autor, a mudança é condição imprescindível para a proficuidade do desenvolvimento profissional, embora seja complexa e imprevista pois depende das histórias de vida, do percurso profissional, da disposição, da capacidade intelectual do professor, entre outras. Neste sentido, o desenvolvimento profissional não deve ser imposto, pois é o professor que se desenvolve e se este não participar nos processos de decisão sobre a mudança é muito provável que não ocorra uma transformação ao nível dos valores, atitudes emoções e percepções que influenciam a prática.

Para Lourenço (1997: 24), o desenvolvimento não é uma transição de um estádio para o outro mas é "um processo de transformação que ocorre quando a pessoa passa de um sistema de estruturação do mundo para um outro"; tratando-se sobretudo de um processo de transformação e integração.

Bronfenbrenner (1979) enfatiza o desenvolvimento de qualquer ser humano como um processo de acomodação progressiva de um indivíduo, em mudança, a contextos também em mudança. Para este autor, o desenvolvimento compreende uma mudança pessoal que se manifesta ao nível da percepção e da acção envolvendo, por isso, os contextos e estruturas em que ocorre; ou seja, o desenvolvimento só tem significado e sentido se forem consideradas as especificidades físicas e relacionais do contexto em que decorre. Na sua abordagem ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner considera como contexto de desenvolvimento um conjunto de estruturas concêntricas, nomeadamente: o microssistema - como a escola, a casa ou o emprego em que os indivíduos desempenham um conjunto de papéis, estabelecem relações interpessoais e realizam actividades inerentes a esse espaço num determinado tempo; o mesossistema – que compreende as relações entre dois microssistemas em que o indivíduo se implica de uma forma activa, por exemplo entre a família e o emprego; o exossistema – refere-se aos contextos em que o indivíduo não interfere de uma forma activa mas contribui para o seu desenvolvimento; o macrossistema – constitui o conjunto de crenças e ideologias que caracterizam a sociedade e é veiculado pelas estruturas referidas. A transição ecológica corresponde a uma transição desenvolvimental e diz respeito aos acontecimentos específicos que interferem no desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido é evidenciada a interdependência e o inter-relacionamento entre o mundo físico e social dos indivíduos.

Na verdade, cada acção e cada acto de educar se inserem numa biografia pessoal e num contexto social, porventura num clima institucional, e sempre numa cultura e numa história. O educador é um elemento necessário, e a sua acção uma contingência, num contexto extremamente complexo que só uma visão sistémica permite compreender. Seja a sensibilidade a um novo problema, a possibilidade de descoberta de uma solução inovadora ou a aceitação social dessa solução, elas não são apenas biológica e psicologicamente determinadas mas histórico-sócio-culturalmente determinadas.

A formação implica troca, experiência, uma imensidade de relações que pressupõe a compreensão do Outro, também ele, idêntico e simultaneamente diferente de cada um de nós. Trocar experiências e partilhar saberes contribui para a consolidação de espaços de inter-formação em que o professor desempenha simultaneamente o papel de formando e de formador.

Canário (1999) entende que a mudança das práticas profissionais está centrada no processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. Este autor critica as concepções da formação contínua que privilegiam a racionalidade técnica e propõe a articulação entre as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais em detrimento dos modos escolarizados.

As práticas educativas só se transformam pela acção, pelo querer e poder de decisão dos professores, o que pressupõe uma concepção da formação integrada na vida das escolas. É essencial a criação de espaços e tempos que possibilitem o confronto das subjectividades e das práticas, que potencializem processos de aprendizagem colectiva e promovam a reflexão dos valores educativos. Correia (*ibid*.: 7) refere que a performance de um sistema não depende mais da acção de cada um dos seus membros, pelo que deve realçar o "desenvolvimento de práticas formativas estrategicamente preocupadas com o desenvolvimento de relações sociais densas nos contextos de trabalho". Não basta, pois, associar a formação ao trabalho: é necessário integrá-la no próprio trabalho para que este possa ser interrogado e problematizado, e consequentemente transformado (Zafarin, 1993 cit. *in* Correia, 1999: 6).

A relevância do contexto na construção da identidade profissional

Para Lopes (2001: 188) a identidade profissional é uma "particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor". Desta forma, a identidade profissional, associada a uma forma particular de identidade social, é consequência da forma específica como o indivíduo se apropria dos modelos ou papéis sociais de uma determinada cultura, podendo ser associada a um processo de socialização na profissão, a partir do qual o indivíduo assume papéis, normas e valores do seu grupo profissional.

Dubar (2003: 51) destaca a construção da identidade numa perspectiva sociológica, ou seja, a partir da socialização profissional nos contextos de trabalho. Para este autor "o trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no trabalho e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua actividade. É também através do seu trabalho, conferindo-lhe um sentido, […], que os indivíduos acedem à autonomia e cidadania.".

Lopes (2007: 52) referindo-se a Dubar salienta que o processo de construção de identidades profissionais "é uma articulação entre duas transacções: uma transacção interna ao indivíduo (entre o que foi, é e quer ser) e uma transacção externa entre indivíduo e as instituições

ou outros com que entra em interacção.". Estas transacções edificam-se através de mecanismos de identificação e de atribuição em que se utilizam categorias sociais do tempo histórico e da biografia do indivíduo e em que a legitimidade destas categorias lhes confere maior protagonismo. "A articulação entre as duas transacções – a dupla transacção – é a chave da construção de identidades sociais: ela joga-se na articulação entre os sistemas de acção, propondo identidades virtuais e as "trajectórias" vividas no seio das quais se forjam identidades reais às quais os indivíduos aderem" (*ibid.*: 53).

Lopes e Ribeiro (2000) referem as identidades profissionais como identidades sociais, conferindo particular relevância aos saberes profissionais no âmbito do reconhecimento e como resultado da dupla transacção identitária da qual fazem parte uma transacção subjectiva ou biográfica e uma transacção objectiva ou relacional. Amélia Lopes (2003) quando menciona as identidades profissionais associa também as identidades colectivas e individuais, considerando que a forma como uma identidade individual é vivida depende da relação que se estabelece com as identidades colectivas com que se depara. A autora afirma que "se a identidade profissional colectiva corresponde a representações e a estruturas de acção que certos grupos de pessoas com uma mesma profissão partilham sobre o para quê, o quê, o como e o onde da sua acção, a identidade profissional individual é uma variante pessoal das representações e acções presentes na(s) identidade(s) colectiva(s)" (*ibid.*: 41). Neste sentido, a identidade profissional não pode ser dissociada das identidades individuais como um todo nem das identidades colectivas que as apoiam e informam. As identidades individuais participam em cada desempenho colectivo da mesma forma que em cada desempenho individual estão presentes as identidades colectivas e as diversas dimensões da identidade individual. Lopes acrescenta ainda que para um professor numa determinada escola, garantir e confirmar uma certa identidade necessita da apreciação por parte dos outros, "É pelo reconhecimento/não reconhecimento que se estabelece uma relação – de confirmação ou de negação – quer entre as identidades individuais e as colectivas, quer entre a identidade profissional individual e a identidade pessoal do indivíduo" (*ibid.*).

Referindo-se aos estudos inspirados pelo Interaccionismo Simbólico, Lopes (2007) afirma que a crise das identidades na contemporaneidade se deve a uma desarticulação entre as identidades individuais e as identidades colectivas em que a inexistência ou a não actualização das identidades colectivas tradicionais e/ou desenvolvimento de outras originam dificuldades de reconhecimento individuais e de grupo. O Interaccionismo Simbólico surge como referência para a abordagem das crises da identidade na modernidade tardia, facilitando a sua compreensão e fomentando a sua transformação na medida em que a interacção social se torna a base da construção social da realidade, em que se considera a origem social do *self*, em que a sociedade se apresenta como um processo dinâmico de acção. Assim, partindo das novas definições de indivíduo, de sociedade e de formas de relação para a sua construção na modernidade tardia Lopes (*ibid.*) relaciona a crise da identidade docente com a crise da relação moderna.

Nóvoa (2000: 16) apresenta uma concepção de identidade do professor assente na construção social, em que "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão". Também, neste sentido, Sanches (2002) evidencia a identidade profissional como um processo que envolve o mundo, os outros, o eu e a natureza da própria profissão numa dinâmica que articula, de modo subjectivo, a experiência vivida e os múltiplos sentidos narrativos. Para se compreender a identidade do professor é preciso considerar a sua perspectiva histórica subjectiva; situada num tempo e espaços próprios em que o local e o global se influenciam mutuamente dando origem a referenciais que a pessoa vai interpretando e significando, ou seja, em que a pessoa vai posicionando a sua singularidade na historicidade social, cultural e profissional. É através desta relação que se vai (des)construindo a subjectividade profissional e se vai transformando a identidade.

Objectivos e questões orientadoras da pesquisa

Apresenta-se uma pesquisa realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação que pretendeu compreender como se processa a formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho. De entre os objectivos da investigação destacam-se: conhecer e compreender como se processa a formação contínua de educadores de infância; compreender as percepções dos educadores de infância sobre o seu percurso de formação e de desenvolvimento profissional; conhecer de que forma os educadores de infância integram as experiências profissionais nos processos de formação; identificar as percepções dos educadores de infância em relação à formação em contexto de trabalho.

Este estudo focalizou-se na análise e compreensão sobre o modo como os sujeitos se formam no seu contexto de trabalho, mas também na forma como as educadoras de infância se apropriam de um determinado tempo e espaços educativos e os integram no seu percurso de formação. Estes espaços e tempos constituem dinâmicas relacionais e de interacção permanente que edificam os processos de socialização global, e apesar de espontâneas e naturais não são desprovidas de intencionalidade porque têm como objectivo fazer funcionar a instituição. A troca de experiências, de práticas inovadoras, de questionamento sobre as mesmas que se estabelecem no quotidiano são produtoras de representações do humano e social susceptíveis de desencadear a mudança (Lesne, 1977).

Aceitar o jardim de infância como um sistema de interacções permanentes, em que os seus actores evidenciam uma panóplia de práticas, um conjunto de processos auto-formativos, resultantes de uma socialização global e de processos de aprendizagem para a resolução de problemas conduz-nos a considerar dispositivos e dinâmicas formativas que permitam a optimização das situações quotidianas do trabalho, transformando as experiências em saber sobre a experiência.

Neste sentido, pretendeu-se investigar acerca das percepções dos educadores de infância sobre o seu desenvolvimento profissional, captando o sentido que os próprios actores lhe atribuem. Procurou-se centrar a investigação na compreensão das percepções e significados que os educadores atribuem às possibilidades de desenvolvimento que o contexto de trabalho lhe proporciona, e ligar

esses significados avançando possíveis condições facilitadoras, bloqueios ou constrangimentos do seu processo de formação.

Considerações metodológicas

A realização deste estudo sustentou-se numa articulação entre a teoria e a prática e numa lógica de diálogo proposta por Boaventura Santos (2003) quando o autor aponta um novo paradigma que supere o paradigma da ciência moderna caracterizado por uma retórica normativa. É o diálogo que constitui a condição capaz de permitir a construção de comunidades interpretativas que permitem a partilha do conhecimento. O paradigma compreensivo subscreve uma perspectiva relativa da realidade vivida como uma construção de actores sociais que, em cada momento e em cada espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenómenos sociais. Nesta perspectiva, não faz sentido falar na dualidade objectividade versus subjectividade, pois a compreensão é uma actividade humana por excelência que permite à pessoa conhecer-se a si própria e aos outros. Estes pressupostos sustentam a impossibilidade do investigador estabelecer uma separação entre si e o seu estudo. Em oposição com o paradigma positivista, que pressupõe uma causalidade temporal, estabelecendo uma relação de causa e efeito, o paradigma compreensivo valoriza a interpretação e a explicação. Sem ter como objectivo a previsão o paradigma compreensivo pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento num determinado contexto. Neste sentido pareceu-nos que a opção metodológica que apresentava maior conformidade com o paradigma compreensivo e com o estudo que se pretendia desenvolver era a qualitativa, pois não se pretendia extrapolar resultados mas procurar a recolha de informação acerca de uma realidade e conhecer os significados dos sujeitos sobre as suas experiências de trabalho. A narrativa biográfica evidenciou-se como o procedimento de pesquisa mais adequado aos objectivos da investigação.

A recolha empírica efectivou-se então pela recolha e análise de narrativas biográficas de seis educadoras de infância a trabalhar no mesmo contexto institucional.

Para Correia (1998: 151), o método autobiográfico "procura desenvolver dispositivos de escuta e de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associadas para promover uma rearticulação e recontextualização que as projecte no futuro". De salientar que a abordagem biográfica constitui um caminho de descoberta que coloca o investigador perante novos desafios, pois testa o controlo do significado das suas experiências e problemáticas, ao mesmo tempo que abre a possibilidade de novos significados emergentes do encontro com o outro. Encontrar o outro pressupõe perder algo seu, da sua unicidade.

Pereira (2010: 342) referindo-se à perspectiva de Ferrarotti argumenta que a biografia assume uma unicidade e historicidade únicas, pois o "indivíduo não reflecte o social, mas apropria- se dele, mediatiza-o, selecciona-o e volta a traduzi-lo, projectando-o na dimensão psicológica da sua subjectividade; a biografia permite ler a realidade a partir do ponto de vista do indivíduo historicamente determinado". As narrativas biográficas foram analisadas através de procedimentos de análise de conteúdo que embora referenciados pelas regras instrumentais foram sobretudo mais um dispositivo que dará a palavra aos sujeitos narrados e às concepções que essa palavra possibilita interpretar.

Algumas notas conclusivas

Nos discursos das educadoras foi possível depreender que as suas atitudes perante as situações do quotidiano – "coisas do dia-a-dia, coisas que vão surgindo" (Sónia, p.23) estão na base dos processos de formação que promovem o seu desenvolvimento profissional e a qualidade da educação. Os contextos de trabalho evidenciam-se como espaços de construção/desconstrução em que a experiência própria se mistura a outras experiências e se transforma, através da experiência intersubjectiva, para se efectivar num novo saber. Espaços e tempos informais constituem-se como lugares/tempos de relação e comunicação produzindo-se sentidos que dialogam com os sujeitos, participando na reconstrução das suas identidades.

Dentro do trabalho, por norma, nós vamos discutindo as situações que vamos vivendo, as situações mais marcantes. Temos por norma, nas reuniões de almoço, no café, de falar das nossas vivências de grupo, de sala, das situações que vão aparecendo. No fundo, nós ajudamo-nos mutuamente através do relato das experiências que vamos vivenciando. É uma partilha. É uma troca. (Ana, p.12)

A partilha da reflexão em torno do seu quotidiano – "há sempre uma troca de experiências que é enriquecedora para todas; nós vamos conversando e vamos vendo a melhor forma de actuar." (Sónia, p.23) privilegia uma visão holística do desenvolvimento profissional dos educadores de infância, permitindo-lhes contrapor desafios e constrangimentos - "trocamos entre nós tanto as dificuldades como os sucessos" (*ibid*.) enquanto pessoas activas, autores e actores no processo de construção do seu próprio desenvolvimento profissional. A experiência vivida no contexto de trabalho permite uma reconceptualização da formação de Educadores de Infância que estabelece uma nova aliança entre o saber científico e o saber experiencial e participa numa nova concepção da profissão docente. "Porque basearmo-nos apenas nos conhecimentos…e não nos entregarmos a eles [crianças] no dia-a-dia… se não estivermos atentas a isso…, acho que não podemos ser um educador de verdade." (Ana, p.7)

Reconhecer os contextos de trabalho (a escola) como espaços de aprendizagem colectiva em que os educadores colocam em acção diversas práticas como resultado da sua socialização e aprendizagem para a resolução de problemas, evidencia o carácter interactivo, dinâmico e comunicacional dos processos de formação, que a partir dos processos de auto-formação experienciados optimizam as situações de trabalho, transformando as experiências em saber sobre a experiência.

Referências Bibliográficas

Santos, B. de S. (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Porto: Edições Afrontamento.

Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *INOVAÇÃO*, vol4, 1,77-92.

Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Correia, J. A. (org) (1999). *Formação de Professores - Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Asa.

Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário, (org.). *Formação e*

Situações de Trabalho (pp. 43-52). Porto: Porto Editora: (2ª Ed.).

Delors, J & *al.* (2001). *Educação de um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Asa.

Estrela, M. T. (2003) A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In Naura Ferreira (org.)

Formação Continuada e Gestão da Educação (pp. 43-63). São Paulo: Cortez.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade – perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora

Hargreaves, A, & Fullan, M (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds.).

Understanding Teacher Development (pp. 1-19). New York, TEACHER COLLEGE PRESS.

Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, Resgatar a Inovação: A construção de identidades profissionais docentes.* Lisboa: IIE.

Lopes, A. (2007). *Relatório da disciplina Construção de Identidades e Formação de Professores.Apresentação para provas de Agregação*. Porto: Universidade do Porto.

Lopes, A., & Ribeiro, A.(2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso descontentamento. *EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS*, *13*. Porto: Afrontamento, 43-58.

Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos.* Porto. Porto Editora.

Nóvoa, A.(2002). *Formação de Professores e trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa. Nóvoa, A. (org) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Pereira, F. (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade Docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sanches, M. (2002). Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. *REVISTA DE EDUCAÇÃO*, *vol. XI*, 2.

[380]

EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA: FERRAMENTAS E RECURSOS PARA O JORNAL ESCOLAR

António Pereira de Andrade Pissarra e Maria de Fátima Bartolomeu Gonçalves
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, IPG

[Resumo] Com a emergência das TIC, alteraram-se as relações entre os cidadãos e a informação. Nas sociedades hodiernas confunde-se informação com conhecimento e a disponibilidade daquela relativamente ao seu acesso efectivo. Compreender a importância e as características da informação é fundamental para o desenvolvimento do espírito crítico e uma atitude activa face ao imenso caudal de informação que circula quer nos media tradicionais quer nos novos media. Actualmente as escolas dispõe das mesmas ferramentas dos profissionais para elaboração de conteúdos em modelos tradicionais. A ideia de utilizadores „prosumer", com as potencialidades da WEB 2.0, pode ser uma realidade nas nossas escolas, numa perspectiva de novos modelos de comunicação.

1. Introdução

António Gedeão, no seu poema "Pedra Filosofal", escrevia que "o Mundo pula e avança…". Contudo, os "saltos" são cada vez mais altos e em menor espaço de tempo. Poder-se-ia dizer que o treino a que as TIC nos obrigaram desenvolveram capacidades inimagináveis até há bem pouco tempo. A civilização mundial percorre caminhos que cada vez mais levam o homem a transcender-se nas suas contínuas descobertas. A reputada revista Newsweek apresentava como tema de capa, numa das suas edições de Abril, do já distante ano de 1992, aquilo que designava por "feiticeiros digitais", considerando que a revolução emergente no consumo de alta tecnologia estava a mudar a maneira como se vivia e trabalhava. Hoje, até as pessoas menos esclarecidas compreendem aquele princípio.

A Escola, como elemento modelador e condicionador do desenvolvimento social, não pode permitir ser ela modelada ao ponto de andar a reboque dos avanços de uma ciência sem consciência. Como refere Ponte (1992), "As novas tecnologias desempenham um papel cada vez mais significativo em todas as esferas da actividade humana, constituindo verdadeiros 'amplificadores conceptuais', que extendem as nossas capacidades de pensamento e de acção. Para tirar delas o melhor partido, é necessário da parte dos seus utilizadores uma grande flexibilidade intelectual." (p.5). Torna-se necessário que a Escola enquadre a tecnologia e desenvolva um espírito crítico e responsável em relação aos avanços tecnológicos. Precisamos de uma ciência com consciência na linha de Morin (1982), Popper (1987) e Santos (1990). Nesse sentido a escola deve subjugar as novas possibilidades à formação integrada do indivíduo.

A evolução da ciência faz com que a mudança se faça tão rapidamente ao ponto de não nos apercebermos que os nossos pontos de vista, muitas vezes, estão desenquadrados da realidade em cada momento. De facto, "o percurso da mudança, tal como se vai processando actualmente, é complexo e confuso" (Nitschke, et al, 1995, p.18).

A criação do futuro, pelo menos de um futuro que se possa considerar esperançoso, dentro da subjectividade que a expressão comporta, só será possível se conseguirmos, também na educação, ser inovadores, perceber a necessidade da mudança e praticar a renovação da Escola com base naqueles princípios. A inovação na educação passa também pela ideia de que é realmente importante "ensinar" aprender a aprender. Aprender outras formas de desenvolver novas competências, novos processos para criar novos produtos, aprender a descobrir novas necessidades,... investindo permanentemente na formação será um imperativo.

Nas escolas tradicionais ensinavam-se métodos de trabalho, modelos reprodutores, tarefas que preparavam os sujeitos para a engrenagem e que encaixavam bem no princípio da divisão de tarefas de Adam Smith. Deste modo, a estrutura do trabalho era hierarquizada e sectorizada.

As escolas inovadoras desenvolvem métodos e estruturas pedagógicas que incidem sobre o trabalho de projecto, o trabalho em equipa, como princípio fundamental da aprendizagem, uma vez que a capacidade de trabalhar em equipa será uma competência matricial relevante.

Pelo que atrás referimos, as escolas, se querem realmente mudar, devem começar por desenvolver nos alunos a tomada de consciência da mudança, pondo de lado uma atitude de sobranceria face ao saber, mas fazendo passar e cultivando a ideia de que a bagagem inicial que faculta não é, de modo nenhum, suficiente para toda a vida, sendo importantes as competências de eficácia alargada. Nesta perspectiva, a escola deve também mudar e inovar-se no sentido de responder às exigências da sociedade, criando uma maior envolvência com todo o meio onde está inserida, permitindo a todos, qualquer que seja a sua idade, participar nessa actividade aprendente colectiva.

Com esta comunicação pretendemos reflectir sobre o devir constante do saber, a dinâmica da informação, os modos como aceder à mesma e a sua rápida obsolescência, assim como formas de educar os sujeitos face ao imenso manancial de informação, a capacidade de ser selectivo face à mesma e de, para além de ser consumidor, ser produtor de informação de qualidade.

Apresentamos algumas ideias sobre jornais escolares e ferramentas para veicular a informação quer utilizando o suporte tradicional de papel, quer fazendo uso das possibilidades das ferramentas WEB, nomeadamente a chamada WEB 2.0.

2. Educação para os media

Face ao evoluir exponencial das tecnologias da informação torna-se importante que as novas gerações tenham a capacidade suficiente para entender as potencialidades e os limites destes produtos.

Uma sociedade democrática deve ser constituída por cidadãos informados, "capazes de ler e interpretar informações complexas e algumas vezes contraditórias" (NCTM, 1991, p.5). Aprender a reconhecer a importância dos media é reconhecer que a interacção pessoal muda. Essa mudança de cada um com os outros, com a informação e o conhecimento faz de nós sujeitos intervenientes. Só sujeitos informados podem ter, de facto, um papel activo no dinamismo da sociedade.

A capacidade de estar informado reside no discernimento daquilo que é essencial relativamente ao que é acessório, do que é propaganda e manipulação em contraposição com informação de facto. A lucidez para fazer todas estas distinções passa pelo conhecimento que se tem das características, potencialidades e limitações das tecnologias infomédia e do modo como são utilizadas para transmitir a informação.

No contexto anterior, as rádios e os jornais escolares, a execução de projectos com envolvência escola/meio, utilizando as TIC para divulgação da informação são óptimos incubadores de uma aprendizagem activa e interveniente do papel dos media na sociedade.

Os jornais escolares, dadas as características dinamizadoras das diversas áreas disciplinares a que fazem apelo, da abrangência dos conteúdos e das formas de expressão, do envolvimento de largos sectores da população escolar e do meio envolvente, devem ser potenciados, utilizando toda uma panóplia de recursos da qual as escolas podem fazer uso.

Os novos produtos e formas de lidar com a informação exigem uma maior regulação no sentido de proteger o cidadão. No entanto, a melhor forma de conseguir esse fim é através da própria capacidade de cada um em ser esclarecido: "Os processos de liberalização, de privatização e de globalização tornam definitivamente caducos os modelos tradicionais de regulação. Estes não podem deixar de ter em conta, por um lado, a especificidade do meio e a intrínseca liberdade de expressão que lhe está inerente, e por outro não pode traduzir-se em formas de policiamento político, ideológico ou moral." (Livro Verde, 1997, p. 103).

É frequente falar-se de criatividade nas escolas no sentido de expressão artística. Na nossa humilde opinião a criatividade é muito mais que isso. Ela passa também pela capacidade que os sujeitos têm em criar novas respostas para velhos problemas, criar novos produtos e serviços, eles próprios capazes de criar emprego. Criatividade é também o poder de construir modelos intelectuais, modelos de pensamento, que permitam a cada um adaptar-se a situações novas, num Mundo em permanente mudança.

À escola cabe, deste modo, alterar o sentido daquilo que se entende por criatividade "a nossa riqueza futura estará intimamente ligada à nossa capacidade de trabalhar em equipa, integrada em organizações, no processo criativo de inventar e vender novos produtos e serviços" (Nitschke, et. al, 1995, p.23).

Neste sentido, torna-se fundamental que as escolas promovam uma cultura de comunicação e elas próprias necessitam avaliar se o seu sistema de comunicação apoia ou suprime a energia criadora, se essa comunicação é usada para reforçar o conservadorismo ou, pelo contrário, para apoiar a inovação. É um facto que o nosso trabalho no futuro terá de ser inventado e não herdado e, nesse sentido, a qualidade do nosso estilo de vida dependerá da nossa criatividade.

Uma sociedade inovadora deve caracterizar-se pela comunicação entre as pessoas no sentido de se encorajarem e apoiarem mutuamente nos esforços para serem criativas, sabendo-se que o sucesso de qualquer empreendimento está na capacidade criativa de promover a cooperação e a realização pessoal de cada um no sentido do interesse colectivo; "a aceitação da diferença, da capacidade de ouvir e apoiar os outros permitir-nos-á integrar, na produção da equipa, a criatividade de cada um dos seus membros" (Idem, p. 23).

A criatividade, na perspectiva que atrás enunciámos, precisa de se tornar na energia catalisadora da nossa cultura e não como algo que se promove e desenvolve em escolas para sobredotados. As novas tecnologias podem ajudar e o trabalho de projecto envolvendo a produção de conteúdos informativos através dos jornais escolares, nas suas múltiplas vertentes, constitui um caminho para o desenvolvimento do conhecimento, da criatividade, do trabalho colaborativo e cooperativo e da articulação da Escola com o Meio.

3. Ferramentas para o Jornal Escolar

Como escreveu o poeta andaluz António Machado "o caminho faz-se caminhando". No entanto, tempo houve em que a caminhada se fazia lenta e com muito esforço. Referimo-nos, obviamente, à construção de jornais. Mesmo as empresas com tecnologia mais desenvolvida dispunham de possibilidades ínfimas face ao que está hoje ao alcance do comum dos mortais. A edição electrónica de publicações veio revolucionar quer a forma quer o conteúdo, no modo como se disponibiliza a informação.

Há 20 anos já o Instituto Politécnico da Guarda proporcionava cursos de formação contínua sobre jornais escolares. Inclusivamente coordenou alguns projectos de candidatura para aquisição de equipamentos. Contudo, estavam longe as possibilidades daquilo que se pode fazer quer com o hardware quer com o software.

A evolução da fotografia digital, numa primeira fase, e posteriormente do vídeo digital, a miniaturização da tecnologia, a redução do seu custo e o consequente acesso ao grande público, vieram alterar ideias instaladas.

Actualmente existe um conjunto de ferramentas ao nível de programas informáticos que permitem a criação profissional, mesmo quando se trata de trabalho realizado por amadores, como pode acontecer numa escola. Como exemplo, podemos referir como processador de texto o *Word* da *Microsoft*, para trabalhos menos exigentes. Numa perspectiva de criação mais profissional, pode salientar-se o programa *Publisher*, da mesma casa. Para produção exigente e de nível profissional, ainda que a sua utilização seja num contexto amador e escolar, programas como o *InDesign* e o *Quarkxpress* são uma solução ao alcance de todos, tendo sempre como princípio que o aumento de capacidades implica um aumento de conhecimento.

Certamente que os grandes jornais diários utilizam sistemas informáticos mais sofisticados, mas certamente agradeceriam, há 20 ou 30 anos, dispor de algumas das possibilidades de que dispõem hoje o chamado utilizador doméstico.

Apesar das potencialidades tecnológicas devemos ter sempre em conta, num contexto escolar, que o mais importante não é o que o computador faz com as crianças e jovens, mas o que estes fazem com o computador. Nesta perspectiva, deve tomar-se como referência que a inovação e a criatividade são faculdades humanas que podem ser desenvolvidas e potenciadas quando utilizamos a tecnologia.

O que atrás salientámos quer dizer que uma verdadeira educação para os media passa pela análise da forma e os seus aproveitamentos, mas também pelo cuidado fundamental com o conteúdo. Marshal MacLuahan partiu de uma tese central na qual considerava que o Meio é a Mensagem. Certamente que aquele autor queria vincar que o meio pensado como simples canal de comunicação de passagem do conteúdo comunicativa, acaba por ser determinante na comunicação. É, obviamente, exagerado o princípio. Quer isto dizer que, sem considerer despiciendas as aportações que, neste caso, os meios para produzir publicações disponibilizam, uma forma interessante não pode, nunca, esconder um conteúdo pobre.

4. Comunicar na WEB - veicular informação

Evoluíram muito as capacidades dos serviços telemáticos nos últimos anos. Desde as primeiras experiências do Projecto MINERVA, no início da década de 80, do século XX, até à actualidade, tanto o custo dos serviços como as suas potencialidades modificaram-se de forma radical. Hoje é quase um sacrilégio não ter *Facebook*, e até os cidadãos considerados infoexcluídos não dispensam este *must* dos tempos modernos. Também as empresas, os políticos e as mais diversas organizações utilizam as potencialidades das redes sociais como veículo de comunicação.

A Escola não pode ignorar este fenómeno e fazer uso das suas possibilidades. Por outro lado, compete também à Escola educar para utilizar estas ferramentas de forma a comunicar com eficácia, sensatez e forma segura, não confundindo, mais uma vez, a forma com o conteúdo, ainda que, nos aspectos de forma de utilização da língua materna deva ser aconselhável o seu correcto uso.

A blogosfera constitui também um excelente meio para difundir a informação. Serviços como o *Wordpress*, *Blogspot, Blogs.sapo*, entre outros são bons exemplos das potencialidades que a WEB 2.0 nos proporciona[1].

Relativamente a outra ferramenta disponível na WEB 2.0 e que pode ser utilizada para veicular informação salientamos o *Twitter* que permite, através de mensagens curtas (até 140 caracteres), actualizar informação a qualquer hora e de qualquer lugar. Esta ferramenta pode significar um bom meio para que as crianças e jovens desenvolvam competências relacionadas com a objectividade do discurso, escrita, estruturação da informação, entre outros.

Para concluir deve salientar-se que todos estes serviços são de fácil utilização e gratuitos.

5. Conclusão

Numa abordagem resumida deixamos aqui algumas ideias que nos parecem interessantes para um debate mais profundo sobre as potencialidades das TIC na produção e educação para os media. Longe do tempo de consumidores passivos de informação, actualmente qualquer cidadão pode ser um "prosumer". Contudo, para se ser um consumidor/produtor de conteúdos interessantes torna-se necessária uma aprendizagem correcta do discurso informativo. Nesta perspectiva o papel da Escola e dos Jornais Escolares, seja sob que forma for, não deve ser descurado.

6. Referências Bibliográficas

Missão para a Sociedade da Informação (1997). Livro verde para a sociedade da informação em Portugal. Lisboa. Morin, E. (1982). Ciência com consciência. Lisboa, publicações europa-américa.

NCTM (1991). Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar. Tradução portuguesa dos standards, APM e IIE.

1 - A título de exemplo indicamos o Capeia Arraiana: " um new media on-line do Sabugal e do distrito da Guarda".

Nitschkke, D. et al (1995). O professor aprendiz - criar o futuro. Programa Europeu PETRAII, Lisboa, trad. Departamento do ensino secundário.

Ponte, J. (1986). O computador - um instrumento da educação. Lisboa, Texto Editora. Popper, K. (1987). Sociedade aberta - universo aberto. Lisboa, Publicações D. Quixote. Santos, B. (1990). Um discurso sobre as ciências. Porto, Ed. Afrontamento.

[381]

UM PROJECTO EXPLORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DA EPISTEMOLOGIA À METODOLOGIA

Adriana Faria Gehres[1], Carlos Ferreira,[2] Carlos Francisco,[3] Luís Queiroga[2] e Khalid Fekhari [2]

[1] Instituto Piaget | Universidade de Pernambuco

[2] Instituto Piaget

[3] Instituto Politécnico da Guarda | Instituto Piaget

[Resumo] Masters (1995) identifica três tipos de investigação-acção, as quais se diferenciam nos seus pressupostos teórico-metodológicos. A investigação--acção técnica está assente no paradigma positivista; a de mútua colaboração nos paradigmas interpretativos da hermenêutica; e, a participativa na relação com as teorias críticas. Neste artigo analisamos os pressupostos epistémico-metodológicos de um projecto de investigação-acção desenvolvido na formação de professores, no 2º Ciclo – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares/Instituto Piaget – Viseu, 2010/2011. Para tanto, analisamos os documentos produzidos por docentes e discentes do Mestrado. Os resultados apontam para a realização de um projecto de investigação-acção predominantemente técnico, com algumas características de mútua colaboração.

[Palavras-chave] Investigação-acção, Formação de Professores, Epistemologia, Educação Física

Introdução

Até aos anos setenta do século passado, apenas havia, em Portugal, formação específica de professores para o ensino primário (1º ciclo), no âmbito das Escolas do Magistério Primário, e para a disciplina curricular Educação Física, a qual será analisada posteriormente. As demais disciplinas curriculares eram ensinadas por profissionais com formação no ensino superior, nos diferentes contextos científicos. (Leite, 2005)

A partir dos anos oitenta, ainda do século XX, assiste-se ao aparecimento das Escolas Superiores de Educação que irão substituir as Escolas do Magistério Primário na formação do educador de infância e do professor do 1º ciclo e, posteriormente, dos professores do 2º ciclo para as diferentes disciplinas científicas. Entretanto, ainda segundo Leite (2005), apenas com o aparecimento das Universidades Novas, no final dos anos oitenta, é que a formação de professores de outros níveis de ensino passou para o ensino superior.

Com a instalação do Processo de Bolonha assistimos à reformulação de todo o sistema de ensino superior português, quer pelas novas orientações curriculares impostas pelas normativas legais, quer pelas exigências impostas pelos processos de avaliação, acreditação e reordenação dos cursos, dos Institutos Politécnicos e das Universidades. Contudo, será, sobretudo, a dinâmica histórico-político-económico-social que vivemos, nestes primeiros dez anos de século XXI, que constitui o grande desafio. O crescimento acelerado dos processos de comunicação globais, dinamizando os momentos e locais de trocas simbólicas; a democratização e a ampliação da obrigatoriedade do acesso à escolarização básica, criando redes de ensino que atendem a todas as crianças dos 6 aos 16 anos (1º ao 9º ano) e, num, futuro próximo, dos 3 aos 18 anos (da educação de infância ao 12º ano) (Roldão, 2003); a consolidação do modelo de escola inclusiva assente no ensino centrado na heterogeneidade e na diversidade (Correia, 2003), indicam necessidades urgentes de transformação que não se realizam rapidamente e sem profundas rupturas nas relações humanas, sociais e culturais que são a escola.

Estes desafios que hoje se colocam para a formação de professores em Portugal passam por um repensar profundo dos pressupostos em que esta se assenta, considerando os ventos que sopram da Europa e do mundo.

Assim, questionar e analisar a formação de professores numa sociedade contemporânea, desenvolvida e dinâmica como

é a portuguesa, requer um aprofundamento dos seus fundamentos teóricos e metodológicos.

No que tange à formação específica de professores de Educação Física, destacamos o seu pioneirismo e as discussões acaloradas sobre a especificidade e os fundamentos da Educação Física como área de conhecimento e de formação que monopolizaram o período anterior à virada do século, apontando para uma dicotomia entre abordagens objectivistas e empiristas e abordagens especulativas. (Gaya, 1994).

Neste ambiente, construímos a seguinte questão de investigação sobre um projecto específico de formação de professores de Educação Física:

Quais são os pressupostos epistemológicos e metodológicos do projecto de investigação-acção desenvolvido na formação de professores no âmbito do 2º ciclo – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT) do Instituto Piaget de Viseu?

2. A Educação Física em Portugal

Ao configurarmos um quadro de análise temporal das diferentes orientações conceptuais que reflectiram o ensino da Educação Física em Portugal, implícito se torna realizar uma retrospectiva histórica dos contextos culturais na qual o mesmo se reproduzia, considerando a singularidade de uma determinada estrutura de racionalidade. Essa estrutura de racionalidade, significando uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino em geral e da Educação Física em particular, dos professores e da sua formação, configuraram paradigmas que delimitaram parâmetros e definiram orientações relativamente a uma "Educação Física Escolar", compreendida como componente curricular, e relativamente à qual se procurava reclamar uma identidade e finalidade, uma vez assumida na escola como disciplina obrigatória.

Este percurso de aceitação e legitimação nem sempre se configurou como linear, revelando, pelo contrário, descontinuidades, dúvidas e interrogações, originadas quer por razões de limitações no que respeita ao conhecimento científico ou pelas linhas ideológicas e doutrinárias prevalecentes durante anos, que tutelaram as orientações da Edução Física e Desporto na Escola.

Estrela (1972) refere uma linha cronológica da evolução da Educação Física em Portugal estruturada da seguinte forma;

a) até 1834 - período de formação, sem linhas bem definidas, mas no qual se identificam elementos que estarão presentes em períodos subsequentes;

b) de 1834 a 1910 - primeiro período da Educação Física moderna, caracterizado principalmente pela descoberta da sua necessidade em três sectores: militar, médico e escolar;

c) de 1910 a 1940 - segundo período, predominantemente caracterizado pela construção dos meios de acção que possibilitem a concretização dessa necessidade.

Somente em 1940, e após a formação de Professores de Educação Física ter sido da responsabilidade de diversas instituições (Escola de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra, Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa), o poder político, por iniciativa do Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, apresentou à Assembleia Nacional uma proposta de lei para a criação do Instituto Nacional de Educação Física (INEF), que acabou por ser criado na sequência do Dec.-Lei 30279, de 23 de Janeiro de 1940.

Este instituto, inspirado em modelos de formação de professores de nível universitário, com elevada preparação científica seguida em países europeus mais avançados, procurava formar professores habilitados e competentes para exercer funções em escolas técnicas, secundárias, normais e superiores.

No período a partir de 1940 assistiu-se a uma evolução da Educação Física que segundo Estrela (1972) se afigura como um período no qual se procura sistematizar os diversos modos de agir em relação às necessidades verificadas em determinados sectores (escolar; militar; médico; de preenchimento de tempos livres; no sector do trabalho profissional). Fundamentalmente, procura-se estruturar gradativa e metodicamente a prática e o ensino da Educação Física nos vários sectores em que se verifica a sua carência" (Estrela, 1972, p. 4). Durante este período, poder-se-á referir a existência de um estado de coabitação perfeita entre os intuitos implícitos na ideologia que suportava o regime político vigente e o ensino da Educação Física, na medida em que o *sistema de ginástica de Ling se adequava aos propósitos formativos desejados pelo regime, se articulava da forma mais "desejável" e colaborativa com a organização da Mocidade portuguesa, e se apresentava com uma faceta moralizadora ou disciplinadora. (Crespo, 1991).*

A partir de 1946, com o fim da II Guerra Mundial, a configuração política na Europa sofre grandes transformações, mantendo-se Portugal com um regime político autocrático, que procurou o alinhamento possível com outras democracias ocidentais, no que nem sempre foi bem sucedido. Internamente, procura-se aliviar a carga política e ideológica respeitante a determinadas organizações, nomeadamente à reforma da Mocidade Portuguesa, reforma essa aparente na medida em que continuou a competir-lhe superintender as actividades circum-escolares e promover a ocupação dos tempos livres dos jovens, bem como a orientação e inspecção das disciplinas escolares que têm por objectivo a educação física.

Na década de sessenta e princípios da década de setenta, surge um movimento no INEF, em Lisboa, no qual se confrontam as perspectivas baseadas no modelo de formação mais mecanicista, defendido pelos professores mais antigos, e outras perspectivas que valorizavam o psicologismo e pedagogismo, bem como, o desportivismo.

Em 1966, o Professor Paula Brito, numa comunicação, aludia à existência de cinco tendências que imperavam no âmbito internacional, e que eram:

- a tendência desportiva, valorizando a utilização da iniciação desportiva, do desporto e das formas competitivas;
- a tendência ginástica, valorizando os aspectos anátomo-fisiológico;
- a tendência recreativa, valorizando os aspectos psicológicos, de distracção, libertação, compensação;

- a tendência estética, ginástica moderna, que incide no movimento como forma de expressão;

- a tendência pedagógica (todas o são), que visa a utilização de todas as formas ou técnicas com vista à adequada evolução do jovem.

Poderemos considerar a década de sessenta como ponto de referência para analisar o surgimento de um conjunto de novas tendências em Educação Física que chegam até aos nossos dias, e que influenciaram as instituições de formação em Portugal, bem como o ensino da Educação Física nas escolas, de uma forma mais evidente ou mais discreta. Na década de 70, com alguma abertura proporcionada pelo regime de então, foi possível a eclosão de outros modelos e correntes pedagógicas.

Relativamente a Portugal, poderemos actualmente considerar a existência de duas correntes prevalecentes na formação de profissionais e professores de Educação Física. Uma orientada para o estudo do desporto, e outra, mais abrangente, orientada para o estudo da actividade física ou das manifestações da cultura física. A primeira aborda o desporto sob diferentes perspectivas e é denominada Ciências do Desporto. A segunda, que estuda a actividade física e o movimento humano ou motricidade humana, é denominada Ciência do Movimento Humano.

Gaya (1994), numa análise sobre os pressupostos epistemológicos e metodológicos da produção científica em Educação Física - dentro ou fora do âmbito das duas correntes supracitadas - no Brasil e em Portugal, de 1975 a 1990, demonstrou que: "… predominam as concepções empiristas e objectivistas e há uma forte tendência para o aumento de investigações com abordagem metodológica especulativa."(Gaya, 1994, p.125).

Poderemos, pois, dizer que ambas influenciam os profissionais docentes na sua formação e prática profissional, originando abordagens diferenciadas do ensino e da formação em Educação Física.

3. Formação de Professores em Portugal: tendências e abordagens

A observação da produção recente sobre formação de professores em Portugal (Gaspar, 2007; Francisco, 2006; Alarcão, 2001, 2000) indica que a formação do futuro professor, em linhas gerais, deve contemplar: uma vertente científica, de actualização dos conteúdos disciplinares específicos; uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didácticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino/aprendizagem; uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente no que respeita a aspectos relacionais da interacção educativa; e uma vertente investigativa e de inovação.

De acordo com Leite (2005):

> *"…foi predominantemente na transição para o século XXI, e talvez pela influência de movimentos e de conceitos como, por exemplo, o de ´professor investigador´ e de ´professor reflexivo´, assim como o de ´professor intercultural´ e mais tardiamente o de ´professor gestor e configurador do currículo´, que se aprofundou a compreensão da complexidade das situações presentes nos espaços e nos actos educativos e se reforçou a necessidade da formação ser atravessada por aspectos de ordem social." (Leite, 2005, p. 376).*

Monceau (2005), sintetizando, afirma que a formação de professores na Europa, de uma maneira geral, Portugal incluído, tem se centrado em duas vertentes: a do professor reflexivo e da investigação-acção. A primeira, afirma o autor, está mais centrada nas mudanças individuais e, a segunda, aponta para a busca de transformações institucionais na escola, na sua relação com a sociedade.

Contudo, observamos que os estudos desenvolvidos em Portugal, em investigação-acção têm-na referenciado de diferentes formas. Barros (2009), ao estabelecer a análise de dois projectos de inovação pedagógica, apresenta a investigação-acção como uma estratégia para que o professor possa construir seu conhecimento profissional a partir das suas experiências, numa vertente mais individual. Neste mesmo sentido, Sanches (2005) apropria-se da investigação-acção como possibilidade de construção da prática reflexiva do professor. Por sua vez, Medeiros (2002), ao aproximar a investigação-acção dos modelos de supervisão pedagógica, informa-nos de uma investigação-acção colaborativa que se caracteriza também pela construção da espiral reflexiva na relação estagiárias (futuras professoras) -orientador da universidade – orientador da escola. Somente Ponte (2004) assume a investigação-acção como um processo que pode e deve levar à mudança social, mas com a qual ele não concorda.

Diante deste contexto, identificamos uma profunda necessidade de esclarecer os pressupostos teóricos e metodológicos que podem assumir os projectos de investigação-acção.

Masters (1995) afirma que vários autores identificam três tipos de investigação-acção, de acordo com os seus pressupostos teóricos: a investigação-acção técnica, assente na filosofia das ciências naturais, o positivismo; a investigação-acção de mútua-colaboração, baseada nos estudos histórico-hermenêuticos; e, a investigação-acção participativa, comprometida com as ciências críticas.

Para caracterizar mais pormenorizadamente os três tipos de investigação-acção apresentamos, no quadro 1 (Masters, 1995), as principais diferenças e orientações teóricas e metodológicas de cada uma delas.

Assim, podemos afirmar que a realização de uma investigação-acção (investigação sobre a própria prática) em si não implica o assumir de uma investigação mais voltada para aspectos sociais ou culturais. A definição dos pressupostos teóricos e epistemológicos da investigação é que irão revelar a intencionalidade e a direccionalidade da mesma. Estes pressupostos irão se materializar em escolhas metodológicas que irão emergir no processo da investigação.

4. Metodologia da investigação

Considerando o nosso objectivo de analisar os pressupostos epistemológicos e metodológicos do projecto de investigação-acção desenvolvido na formação de professores no âmbito do 2º ciclo – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário no

ISEIT do Instituto Piaget de Viseu, realizamos uma investigação qualitativa, com ancoragem no paradigma fenomenológico interpretativo (Rezende, 1990). Desta feita, procuramos compreender os significados estabelecidos pelos sujeitos (docentes e discentes) aos seus projectos de investigação-acção, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada deste Mestrado.

Para tanto, analisamos o conteúdo dos documentos orientadores do Mestrado directamente relacionados com a investigação-acção (programas e regulamentos de duas unidades curriculares), bem como os primeiros resultados apresentados pelos alunos: portfolios e projectos de investigação-acção.

4.1 A investigação-acção na Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

O Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do ISEIT do Instituto Piaget – Viseu está organizado em dois anos. No primeiro ano os alunos frequentam e desenvolvem competências em diversas áreas do conhecimento da Educação Física e da Formação de Professores, com o objectivo de preparar o aluno para ser introduzido na prática de ensino supervisionada, no segundo ano. Neste segundo ano, o aluno realiza a unidade curricular de Seminários em Ciências da Educação e Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física.

No ano lectivo de 2010/2011, tivemos 19 alunos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, a desenvolver investigação-acção na Prática de Ensino Supervisionada, em 10 escolas do ensino básico e secundário, de diferentes distritos do país, nomeadamente: Viseu, Guarda, Viana do Castelo, Leiria, Aveiro.

5. A análise dos dados

A análise dos dados foi realizada através de uma análise de conteúdo dos documentos produzidos pelos docentes e discentes nas unidades curriculares de Seminários em Ciências da Educação e Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física.

5.1 Os docentes

A apresentação dos dados relativos aos docentes será empreendida através da apresentação em separado, nas duas unidades curriculares.

5.1.1 Seminários em Ciências da Educação

De acordo com o programa de Seminários em Ciências da Educação, as competências a serem alcançadas nesta unidade curricular eram:

"Compreenda os paradigmas da investigação em educação;

Analise as abordagens qualitativas e quantitativas da investigação em educação a partir de casos práticos;

Aplique a investigação-acção na sua actuação como professor nos Ensinos Básicos e Secundários

Realize projectos de investigação no âmbito do ensino da Educação Física;

Actue reflexiva e criticamente sobre a simbiose teoria/ prática no exercício da sua actividade profissional." (Programa – Ano lectivo 2010/2011)

Para tanto, com base em documento de apoio da unidade curricular, observamos que foram desenvolvidos os seguintes conteúdos: as principais correntes epistemológicas modernas (positivismo de Comte, a fenomenologia de Husserl, a hermenêutica (histórico-interpretativo) e as seguintes propostas metodológicas: explicação – estudos experimentais, descritivos ou analíticos (conforme orientações da investigação

Quadro 1 – Masters (1995) (tradução dos autores)

Tipos de investigação-acção	Técnica	Mútua-colaboração	Participativa
Base filosófica	Ciências Naturais	Histórico-hermenêutica	Ciências críticas
Natureza da realidade	Simples, mensurável e fragmentada	Múltipla, construída, holística	Social, económica. Existe com problemas de equidade e hegemonia
Problema	Definido antecipadamente	Definido na situação	Definido na situação baseado em valores de clarificação
Relação entre investigador e investigado	Separados	Interrelacionada e dialógica	Interrelacioanda e incorporada na sociedade
Foco da teoria da colaboração	Validação técnica, refinamento, dedução	Entendimento mútuo, nova teoria, indutivo	Emancipação mútua, validação, refinamento, nova teoria, indutivo e dedutivo
Tipo de conhecimento produzido	Preditivo	Descritivo	Preditivo e descritivo
Duração da transformação	Curta duração	Mais duradoura, dependente dos indivíduos	Transformação social, emancipação
A natureza do entendimento	Explicado em termo de causas reais e efeitos simultâneos	Compreendido através do trabalho mental activo, interacções com o contexto externo	Entendido em termos de obstáculos sociais e económicos para a verdadeira equidade
O papel dos valores na investigação	Livre de valor	Valor vinculado	Relacionada com valores de equidade
Propósitos da investigação	Descoberta de leis que subjazem à realidade	Compreensão do que ocorre e do significado que as pessoas atribuem ao fenómeno	Desvelamento e compreensão das restrições à equidade que suportam a hegemonia para libertar as pessoas da falsa consciência para transformar a prática rumo à equidade

técnica) e compreensão – estudos fenomenológicos e etnográficos.

Após o estudo teórico os alunos foram convidados a elaborar um projecto de investigação-acção. A elaboração do projecto foi empreendida através da formação de grupos de alunos, considerando a identificação, em contexto de intervenção pedagógica, dos problemas de investigação (Mello, Dutra, Jorge, 2008).

O processo vivido nesta unidade curricular revela a intencionalidade dos docentes quando da: selecção dos paradigmas em estudo (positivismo, fenomenologia e hermenêutica); da organização dos alunos a partir da identificação dos problemas em contexto de intervenção pedagógica. A investigação-acção de mútua colaboração e seus pressupostos epistemológicos e metodológicos geravam significados para o processo de investigação-acção a ser desenvolvido, contudo, o estudo do paradigma positivista e das metodologias descritivas reforçavam a presença da investigação-acção técnica.

5.1.2 Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física

A observação do programa desta unidade curricular indica logo nos seus parágrafos iniciais o sentido da formação que se pretende desenvolver:

"Consenso que também se traduz na evidência, mais ou menos sussurrada, da valorização da importância da reflexão no ensino e da formação de professores reflexivos, não somente pela complexidade das decisões pedagógicas que a estes competem tomar no exercício diário da sua profissão, mas de igual modo pelas preocupações que aos mesmos devem assistir no que respeita às dimensões morais, éticas e políticas do ensino." (Programa – Ano Lectivo 2010/2011)

A formação do professor reflexivo parece orientar esta Prática de Ensino Supervisionada, entretanto, ainda não sabemos exactamente em que sentido. Continuando na análise do programa, identificamos como competências a serem desenvolvidas:

"Elaborar e realizar projectos de investigação didáctica do tipo investigação acção"(Programa – Ano Lectivo 2010/2011)

Esta competência revela que a investigação-acção deverá relacionar-se mais directamente a aspectos didácticos, apontando um investigação-acção de natureza mais técnica.

Por outro lado, o regulamento da Prática de Ensino Supervisionada também se pronuncia sobre a realização de uma investigação, vejamos:

"O relatório deve ser original, inovador, actualizado sob o ponto de vista bibliográfico e correcto em termos de metodologia científica e domínio da língua. Deverá configurar-se como um trabalho de projecto individual de pesquisa-reflexão-acção de forma a estabelecer uma articulação entre teoria e prática." (Regulamento)

Regulamento e Programa da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física, assim apresentados, reforçam-se mutuamente na definição genérica de um sentido para a investigação-acção, qual seja: técnica.

5.2 Os discentes

Os discentes produziram, até Fevereiro de 2010, dois documentos que passamos a analisar, nomeadamente: o portfólio da unidade curricular Seminários em Ciências da Educação e um projecto de investigação-acção.

5.2.1 Os portfolios de Seminários em Ciências da Educação

A observação dos 19 (dezanove) portfolios dos alunos revela os significados atribuídos por estes ao processo de construção da investigação-acção. Estes significados apontam para:

- uma profunda dificuldade de compreensão dos paradigmas fenomenológicos e hermenêuticos, apesar do entendimento das principais características metodológicas da investigação de natureza qualitativa;

- uma extrema resistência em desenvolver uma investigação sistematizada e rigorosa sobre a sua própria prática.

Neste sentido, podemos afirmar que apesar da identificação de um princípio de compreensão dos pressupostos epistemológicos e metodológicos da investigação-acção de mútua-colaboração (qualitativa), é a investigação-acção técnica, assente no paradigma das Ciências Naturais, e nas metodologias preditivas da explicação, livres de valor (sobre um objecto e não sobre a sua própria prática), que se revela mais incorporada pelos alunos.

5.2.2 Os projectos de investigação-acção

Os alunos organizaram-se em quatro grupos a partir da definição de problemas de investigação. Apenas um grupo conseguiu definir o seu problema no contexto, todos os outros grupos, trouxeram os seus problemas de revisões da literatura que já haviam empreendido anteriormente. Todos os grupos sentiram a necessidade de aplicar um questionário para diagnosticar o problema, ou para confirmar que o problema existia na prática, uma vez que na maior parte dos grupos o problema se definiu antecipadamente. Todos os grupos realizaram planos de acção que consubstanciavam em estratégias de inovação pedagógica didáctico-metodológicas, para toda a turma ou apenas para alguns elementos das mesmas. Todos os grupos, por orientação dos docentes da unidade curricular Seminários em Ciências da Educação, indicaram a entrevista semi-estruturada como forma de recolha de dados, após aplicação do plano de acção.

A observação das propostas de investigação elaboradas pelos grupos de alunos corrobora com a materialização de uma investigação-acção de natureza predominantemente técnica (problema definido separadamente do contexto, validação técnica, possibilidades de mudança de curta duração).

6. Considerações Finais

Com o intuito de avaliar pressupostos epistémico-metodológicos de um projecto de investigação-acção desenvolvido na formação de professores, no 2º Ciclo – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do ISEIT/Instituto Piaget – Viseu, 2010/2011, realizamos uma

investigação qualitativa, fenomenológica e interpretativa. Neste processo, analisamos os documentos balizadores da implantação da investigação-acção, bem como a produção discentes.

A análise dos resultados indicou que, apesar, de existirem evidências que apontavam para a realização de uma investigação-acção de mútua-colaboração, até o momento, a investigação-acção didáctico-metodológica de natureza técnica foi a que mais se destacou, tanto no discurso dos discentes como dos docentes.

Assim, identificamos que neste projecto, genericamente, não se está a colaborar directamente para o desenvolvimento de uma investigação-acção que aponte para mudanças institucionais e sociais de mais longa duração, como nos indica Monceau (2005), nem se está a contribuir para a formação atravessada por questões sociais, de que nos informa Leite (2005). Contudo, algumas competências para o questionamento das próprias práticas foram desenvolvidas.

No que se refere à Educação Física, os resultados corroboram com o observado por Gaya (1994), na análise da produção científica em Educação Física: predominância dos estudos objectivistas e empiristas assentes no positivismo.

Um longo caminho foi percorrido, mas há muito por descortinar no sentido da actualização da formação de professores. Para superarmos o que Nóvoa (1999, p. 5) denominou "Do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas", é necessário investir na formação de professores voltada para o fazer, assente na construção do saber no encontro com o outro, com a escola e com a sociedade.

Referências bibliográficas

Alarcão, I (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora, 2000.

Alarcão, I. Professor-investigador: que sentido? Que formação?. *Caderno de Formação de Professores no Ensino Superior*, n. 1, p. 21-30. 2001. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf. Acesso em: 22/06/2011.

Barros, P. T. A investigação-acção como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de meta-análise de contextos de mudança e de produção de saberes. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga. Universidade do Minho, p. 710-725, 2009.

Correia, L. M. (org.) (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Crespo, J. A Educação Física em Portugal. A génese da formação dos professores. *Boletim da SPEF*, n. 1, Lisboa, 1991.

Estrela, A. Elementos e Reflexões sobre a EF em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910 in *Boletim do I.N.E.F.*, 2ª série, 1 (1/2), 19-31, 1972

Francisco, C. M. *Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores: Um Problema para a Saúde*. Tese (Doutorado) - Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

Gaspar, A. *Desenvolvimento Pessoal do Docente Reflexivo: Estratégias de Gestão do Stresse*. Dissertação (Mestrado) Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

Gaya, A. C. O. *As ciências do desporto nos países de língua portuguesa: uma abordagem epistemológica*. Tese (Doutoramento). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, 1994.

Leite, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*.a. 28, n. 3, p. 371-389. Set/Dez 2005. Disponível em: http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/2049 . Acesso em: 22/06/2011.

Masters, J. The History of Action Research in I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader,* The University of Sydney. 1995. Disponível em: http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rmasters.html . Acesso em: 2/10/2010.

Medeiros, M. C. C. A investigação-acção colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n.1, p. 169-192, 2002.*

Mello, H.; Dutra, D. P.; Jorge, M. Action research as a tool for teacher autonomy. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.24, n. Especial, p. 513-528, 2008.

Monceau, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 467-482, set/dez 2005.

Nóvoa, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Cuadernos de Pedagogía. N. 286, 1999. Disponível em:* http://repositorio.ul.pt/handle/10451/690 . Acesso em: 22/06/2011.

Ponte, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em revista. n. 24, p. 37-66, 2005. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155017717004. Acesso em: 22/06/2011.*

Rezende, A. M. (1990). *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez.

Roldão, M. C. *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora, 2003.

Sanches, I. Compreender, agir, mudar, incluir. *Revista Lusófona de Educação*. n.5, P. 127-142, 2005.

[382]

A ESTAÇÃO SÍSMICA DO INSTITUTO GEOFÍSICO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA E O SEU CONTRIBUTO PARA O ENSINO DA SISMOLOGIA

Carlos Antunes[1], Alexandra Gonçalves[1], Susana Custódio[2], Fernando Lopes[2] e Celeste Gomes[2]

[1] Departamento de Ciências da Terra, Universidade de Coimbra

[2] Centro de Geofísica, Universidade de Coimbra

[Resumo]Este estudo faz parte de um projecto mais alargado onde se pretendem encontrar respostas para questões relativas ao ensino e à aprendizagem de temas relacionados com a Sismologia no ensino básico e secundário. O objectivo principal deste trabalho foi avaliar as potencialidades da Estação Sísmica do Instituto Geofísico da Universidade de Coimbra (IGUC) para a realização de actividades práticas propostas pelos documentos oficiais. A metodologia utilizada baseou-se na análise das referências ao tema Sismologia nos Programas Curriculares do ensino básico e secundário; e na pesquisa sobre as actividades de ensino na Estação Sísmica do IGUC.

1. Introdução

A Sismologia é uma temática cada vez mais presente no quotidiano das sociedades e que, pela dinâmica interna da Terra, se mantém sempre actual. Por esta razão, é importante estudar o modo como a Sismologia é apresentada nos documentos oficiais e, consequentemente, nos manuais elaborados em Portugal, em especial no que diz respeito às Actividades Práticas. No ensino, em geral, as Actividades Práticas revestem-se de extrema importância, podendo ser implementadas em contexto de sala de aula ou como actividade de exterior, para ajudar a introduzir, complementar ou concluir um dado conteúdo teórico. São definidas como actividades que confrontam os conhecimentos do aluno com a realidade, permitindo a construção do seu próprio conhecimento. Envolvem sempre o manuseamento de materiais por parte do aluno, embora existam outras actividades em que o aluno tem igualmente um papel activo (Marques *et al*., 2008).

A realização de Actividades Práticas pelos alunos, devidamente planificadas e construídas, é sempre um factor de valorização da aprendizagem, quer ao nível dos conceitos, quer ao nível dos procedimentos. Para os alunos é sempre vantajoso realizar uma Actividade Prática porque se tornam os protagonistas de uma acção, em que aplicam, constroem e consolidam conhecimentos.

A leccionação das ciências está intimamente ligada à possibilidade de enriquecimento da actividade docente de modo a conduzir a uma aprendizagem significativa.

2. Metodologia

2.1. Análise dos Programas/ Orientações Curriculares

Segundo os programas e orientações emanadas pelo Ministério da Educação, as referências à Sismologia vão desde a "Segurança do seu corpo", no 1º Ciclo, até ao conteúdo conceptual "Sismologia", no "Tema III – Compreender a Estrutura e a Dinâmica da Geosfera" – da Componente de Geologia, no Programa de Biologia e Geologia para os 10º ou 11º ano (Silva et al., 2001). No Currículo Nacional, o primeiro contacto dos alunos com a Ciência surge no Ensino Pré-escolar, na "Área de Conhecimento do Mundo" (DEB, 1997).

Relativamente ao 1ºCiclo, o Programa apresenta como objectivo "Conhecer regras de segurança anti-sísmica

(prevenção e comportamentos a ter durante e depois de um sismo) (DEB, 2004).

No caso do 3ºCiclo, no tema "Terra em Transformação", normalmente leccionado no 7º ano de escolaridade, surge o conteúdo "Actividade sísmica; riscos e protecção das populações" que apela para o desenvolvimento de competências relacionadas com o estudo de notícias de jornal e/ou a relatos históricos. É recomendada, também, a exploração e discussão de cartas de isossistas e o contacto dos alunos com as escalas de Mercalli modificada e de Richter. Outras das actividades práticas propostas é uma visita ao Instituto de Meteorologia e Geofísica e a realização de um exercício de simulação da ocorrência de um sismo (DEB, 2001).

Para o Ensino Secundário, o Programa de Biologia e Geologia para os 10º ou 11º ano apresenta os seguintes objectivos didácticos: "1) Reconhecer as principais causas que estão na origem […] dos tremores de terra; 2) Enquadrar os fenómenos […] sísmicos na teoria da tectónica de placas; 3) Avaliar os riscos associados […] aos tremores de terra; 4) Localizar, no globo, as regiões de maior actividade sísmica; 5) Compreender a necessidade de cumprir as normas gerais de segurança para minimizar os efeitos da actividade interna da Terra" (Silva *et al*., 2001, p.51).

O mesmo programa indica os conteúdos (conceptuais, procedimentais e atitudinais) e os processos a recordar e enfatizar e os factos, conceitos, modelos e teorias.

Como actividades práticas, este programa sugere a construção ou exploração de modelos analógicos, a simulação de tremores de terra, a análise de sismogramas e a pesquisa orientada de informação.

2.2 Instituto Geofísico da Universidade de Coimbra

O Instituto Geofísico da Universidade de Coimbra (IGUC) foi pioneiro no estudo da Sismologia em Portugal, tendo conquistado uma relevância especial no ensino deste tema e também da História da Sismologia, devido à sua extensa série de sismogramas, e à sua colecção de sismógrafos que, ao longo de mais de um século, foram registando, de forma contínua, os movimentos do solo. Esta colecção inclui desde os sismógrafos de Milne (1903 a 1941), Wiechert (1914 a 1969; 1926 a 1997) e Grenet (1961 a 1997), até aos sismómetros Geotech (1972 a 2008) e STS-2 de banda larga (2008-presente). No entanto, as medições do movimento do solo foram iniciadas em 1891 com a instalação do sismógrafo Angot B nº 5388, pelo Professor Santos Viegas, que já não consta da referida colecção (Custódio *et al*., 2009).

3. Conclusões

A Estação Sísmica do IGUC, bem como todo o seu espólio, permitem o desenvolvimento de actividades práticas, propostas pelos documentos oficiais, constituindo assim uma mais-valia para a aprendizagem do tema em estudo.

A importância da Estação Sísmica para o ensino da Sismologia traduz-se nos cerca de mil e trezentos alunos que, acompanhados pelos seus professores, realizam, anualmente, actividades nesta Estação. Estas actividades traduzem-se em pesquisa orientada, com a possibilidade de: analisar e discutir exemplos de sismogramas e materiais de divulgação científica; observação de sismógrafos e sismómetros, alguns sem actividade recente, mas que contribuíram para o estudo da Sismologia.

4. Referências bibliográficas

Bonito, J. & Sousa, M. (1999). As representações cognitivas de actividades práticas em Geociências: um estudo com professores na área educativa do Alentejo. *Enseñanza de las Ciências, número extra V Congreso, pp. 83-84*.

Custódio, S., Ribeiro, P., Martins, D. R., Narciso, J., Batlló, J., Lopes, F. C. & Gomes, C. (2009). The historical collections of the geophysical institute of the university of Coimbra, and their use for modern science. Museu Mineralógico e Geológico da Universidade de Coimbra. Centro de Estudos de História e Filosofia da Ciência.

DEB (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

DEB (2001). Ensino Básico – Ciências Físicas e Naturais – Orientações Curriculares para o 3ºCiclo do Ensino Básico. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

DEB (2004). Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1º Ciclo. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Marques, L., Praia, J. & Andrade, A. (2008). Actividades Exteriores à Sala de Aula em ambientes formais de ensino das Ciências: sua relevância. *In* Callapez, P.M., Rocha, R.B., Marques, J.F., Cunha, L.S., Dinis, P.M. (Eds.). *A Terra: Conflitos e Ordem, Livro de Homenagem ao Professor Ferreira Soares*, pp. 325-342.

Silva, C., Amador, F., Baptista, J. & Valente, R. (2001). Programa de Biologia e Geologia 10º ou 11º anos – Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.

[383] PERGUNTAS FORMULADAS POR ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Alexandra Gonçalves[1], Carlos Antunes[1], Piedade Rebelo[2] e Celeste Gomes[3]

[1] Departamento de Ciências da Terra da Universidade de Coimbra

[2] Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra

[3] Centro de Geofísica da Universidade de Coimbra

[Resumo] Na aprendizagem em Ciências, a formulação de perguntas é uma actividade importante e pode ajudar os alunos a auto-regular a aprendizagem. Este estudo teve como objectivos: analisar as perguntas formuladas por 16 alunos do 7º ano de escolaridade após leccionação do tema Tectónica de Placas; relacionar o tipo de perguntas formuladas com os resultados escolares obtidos na disciplina de Ciências Naturais. Os resultados revelam que os alunos formulam predominantemente perguntas de nível cognitivo baixo e que existe uma moderada relação entre a formulação de perguntas e os resultados escolares.

1. Introdução

Apesar da capacidade de formular perguntas surgir antes da idade escolar, a escola tem um papel importante na estimulação do indivíduo a questionar-se mais profundamente sobre o mundo que o rodeia. No entanto, apesar da formulação de perguntas ocorrer em toda e qualquer disciplina as perguntas, geralmente, são formuladas pelos professores, oralmente ou por escrito, sendo raras as perguntas formulados pelos alunos (Dillon, 1988; Márquez *et al.*, 2005).

Na Educação em Ciências, a capacidade de formular perguntas potencia a aprendizagem, favorece a explicitação do conhecimento prévio dos alunos, bem como o aperfeiçoamento de capacidades de observação, investigação e explicação (Graesser, 2009; Schein & Coelho, 2006). O processo mental associado à elaboração de uma pergunta estimula o raciocínio e pode contribuir para o desenvolvimento intelectual de quem a formula, constituindo assim uma peça central na aprendizagem de conteúdos e na formulação de novos problemas (Keeling *et al.*, 2009).

Dado que as Ciências se baseiam na procura de soluções para a resolução de problemas, é importante que os alunos tomem consciência da importância da formulação de perguntas e tenham oportunidade de desenvolver esta competência (Keeling *et al.*, 2009).

Ajudar os alunos a formular perguntas, a reformulá-las em função das respostas e a escolher o tipo de perguntas mais adequadas contribui para fomentar a educação científica e, também, a educação para a cidadania, contribuindo para que os alunos se tornem cidadãos capazes de adoptarem uma posição crítica, activa e responsável perante o mundo (Márquez *et al.*, 2005). Assim, a escola, principal responsável pela educação formal e determinante na organização das aprendizagens, deve ensinar a agir no sentido de desenvolver competências que lhes permitam continuar a aprender ao longo da vida e a pensar criticamente.

No domínio da Geologia, a Tectónica de Placas surge como uma excelente área de investigação devido ao recurso a modelos para compreensão das correntes de convecção, sismos, vulcões, formação de montanhas e afastamento do fundo dos oceanos (Gobert, 2005).

Têm sido realizados vários estudos sobre as perguntas dos alunos em contexto escolar, por exemplo, sobre as características das perguntas em diferentes contextos pedagógicos (Palma e Leite, 2006). No entanto, não tem sido explorada a relação entre as perguntas dos alunos e o processo de avaliação. Este estudo teve como principal objectivo analisar a relação entre o tipo de perguntas formuladas pelos alunos sobre os temas Teoria da Deriva dos Continentes, Teoria da Tectónica de Placas, Tipos de Falhas e Dobras e

Expansão do Fundo dos Oceanos e os resultados escolares obtidos na disciplina de Ciências Naturais.

2. Metodologia

De modo a responder à questão "Pode relacionar-se o tipo de perguntas formuladas pelos alunos com os seus resultados escolares?", foi desenvolvido um estudo, com carácter exploratório.

2.1. Amostra

O estudo foi desenvolvido numa turma de 7º ano de escolaridade. Participaram 16 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos (média=12). Seis dos referidos alunos apresentavam, pelo menos, uma retenção no seu percurso escolar. A turma incluía ainda dois alunos com Necessidades Educativas Especiais.

2.2. Procedimentos

Após a leccionação da Teoria da Deriva dos Continentes, da Teoria da Tectónica de Placas e da introdução aos vulcões, foi pedido aos alunos que formulassem 3 questões sobre alguma dúvida que tivesse ficado em relação aos temas em análise. A leccionação dos temas foi feita com recurso a diversas estratégias que se encontram resumidas na Tabela I.

2.3. Medidas

Para análise do tipo de perguntas formuladas pelos alunos foi utilizado o sistema de classificação de Palma & Leite, 2006 (Tabela II).

As perguntas foram classificadas por três investigadores, tendo obtido um valor de concordância de 74,1% (40 em 54). Nas perguntas que inicialmente não foram classificadas do mesmo modo, tentou chegar-se a um acordo.

A classificação das perguntas incidiu sobretudo na forma da pergunta.

Foram classificadas como:

- "Enciclopédicas" perguntas como "O que é a Teoria da Tectónica de Placas?" e "O que é o magnetismo das rochas?";

- "De compreensão" perguntas como "Porque é que as placas se movem?" e "Como terá explicado Wegener o aparecimento dos mesmos fósseis em continentes hoje tão afastados?";

- "Relacionais" perguntas como: "Quais são as consequências de uma erupção?";

- "De avaliação" perguntas como: "Essa teoria (Teoria da Deriva dos Continentes) foi importante para o desenvolvimento da Teoria da Tectónica de Placas?".

As perguntas foram ainda classificadas em função do seu nível de complexidade. As perguntas consideram-se como simples ou complexas, de acordo com

Tabela I – Actividades desenvolvidas com os alunos durante a leccionação dos temas em análise.

Aula	Data	Sumário	Principais actividades desenvolvidas
1	14/02/2011	Correcção do trabalho de casa. Introdução à Teoria da Deriva dos Continentes de Wegener.	Exploração de imagens em Powerpoint. Resolução de exercícios do manual.
2 e 3	16/02/2011	Argumentos a favor da Teoria da Deriva dos Continentes. Actividade prática: expansão do fundo dos oceanos.	Actividade prática com cartolinas sobre a expansão dos fundos oceânicos.
4	21/02/2011	Introdução à Teoria da Tectónica de Placas.	Exploração de imagens em PowerPoint. Visualização de um excerto do documentário da BBC "Oceanos".
5 e 6	23/02/2011	Tipos de limites de placas: divergentes, convergentes e transformantes. Falhas e dobras.	Exploração de imagens em PowerPoint. Sistematização dos principais tópicos no quadro.
7	28/02/2011	Correcção do trabalho de casa. Características das falhas e das dobras.	Exploração de um modelo em esferovite sobre as características das falhas.
8 e 9	02/03/2011	Correcção do trabalho de casa. Visualização do documentário da BBC sobre vulcões. Início do estudo dos vulcões: constituição de um vulcão e formação de uma caldeira.	Visualização de dois excertos de documentários sobre vulcões.

Tabela II – Classificação utilizada para categorizar as perguntas formuladas pelos alunos (Palma & Leite, 2006).

Tipo de questão	Características	Expressões típicas
Enciclopédico (E)	Pedem uma resposta directa e não complexa. Têm a ver com significado, superficial, de termos. Por vezes são respondidas com "Sim" ou "Não".	O que…? Quem…? Onde…?
De compreensão (C)	Não têm uma resposta directa. Têm a ver com significado, não superficial, de conceitos.	Porque é que…? Como é que…?
Relacionais (R)	Resposta envolve relações entre dois ou mais elementos. Têm a ver com compreensão de causas e	Qual é o efeito de…? Qual a
	consequências.	consequência de…?
De avaliação (A)	Envolvem comparação e avaliação e juízo de valor. Exigem a utilização de critérios de avaliação.	Qual o mau…? Qual o melhor…?
Procura de solução (S)	Visam a compreensão das partes de um problema complexo. Resposta envolve a resolução do problema.	Como se pode resolver…? Como podemos reduzir…?

a profundidade da abordagem das temáticas nas orientações curriculares. Os conceitos e os processos considerados mais fáceis foram integrados no nível I de complexidade e os conceitos e processos que exigem um maior envolvimento cognitivo foram integrados no nível II de complexidade.

Às perguntas consideradas como "Simples" foi-lhes atribuída a cotação de um e às "Complexas" foi-lhes atribuída a cotação de três.

3. Resultados

Das 54 perguntas formuladas pelos alunos, por escrito, 33 foram classificadas como do tipo "Enciclopédico", 16 como "De compreensão", 4 como "Relacionais" e 1 como "De avaliação", como se pode constatar na Tabela II. Das perguntas formuladas, nenhuma foi classificada na categoria "Procura de solução".

Em média, os alunos apresentaram 3,38 perguntas.

A Tabela III permite-nos saber o tipo de perguntas que cada aluno formulou, bem como a sua classificação no teste.

Dado o objectivo do estudo de estabelecer uma relação entre o tipo de perguntas formuladas e o resultado que os alunos obtiveram no teste, no que diz respeito às temáticas em estudo, procedeu-se a uma análise da variância.

Para o efeito, as classificações obtidas no teste foram consideradas em três níveis Nível 1: até 50%, Nível 2: 51 80% e Nível 3: > 80%.

Os resultados obtidos mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de perguntas formuladas e o nível de classificação obtido no teste. Os seja, a formulação de perguntas de tipo Enciclopédico não variou de forma estatisticamente significativa em função dos níveis estabelecidos F(4)=0.464, p=0.761, o mesmo acontecendo com as perguntas de Compreensão F(4)=0.70, p=0.514.

Foi feita uma análise da relação entre a complexidade das perguntas formuladas, de acordo com os critérios explicitados no ponto anterior e os resultados obtidos no teste. No sentido de proceder a uma análise estatística desta relação, para cada sujeito, foi calculado um índice de complexidade das perguntas formuladas (ICP), resultante do somatório dos produtos do nível de complexidade da pergunta pela sua frequência (Tabela IV).

Procedeu-se a uma análise de correlação segundo a técnica de Pearson entre as duas variáveis em análise, tendo obtido

Tabela III – Classificação das perguntas formuladas pelos alunos e respectivas classificações no teste.

Aluno	Perguntas*					Resultado do teste dos temas em estudo (%)
	E	C	R	A	S	
1	1	3	0	0	0	52
2	2	1	0	0	0	61
3	1	2	0	0	0	63
4	1	2	0	0	0	85
5	1	2	0	0	0	25
6	2	0	0	0	0	19
7	5	0	0	0	0	37
8	2	1	0	1	0	97
9	0	1	1	0	0	41
10	1	0	1	0	0	92
11	2	1	0	0	0	19
12	2	1	0	0	0	76
13	5	0	0	0	0	60
14	2	1	0	0	0	88
15	3	1	0	0	0	46
16	3	0	2	0	0	83

* Perguntas classificadas de acordo com a classificação apresentada na Tabela I.

Gráfico 1 – Relação entre o índice de complexidade das perguntas formuladas pelos alunos e a respectiva classificação no teste.

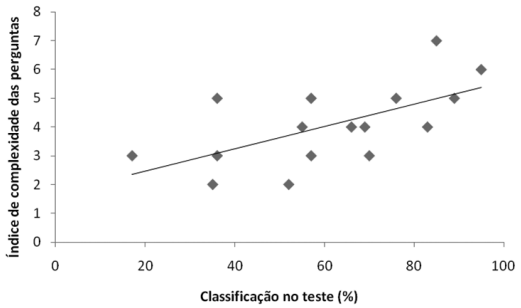


Tabela IV – Classificação da complexidade das perguntas formuladas pelos alunos e o respectivo índice.

Aluno	Complexidade das perguntas		Índice de complexidade das perguntas (ICP)	Resultado do teste dos temas em estudo (%)
	Nível I	Nível II		
1	4	0	4	52
2	3	0	3	61
3	1	1	4	63
4	1	2	5	85
5	3	0	3	25
6	2	0	2	19
7	5	0	5	37
8	3	1	6	97
9	2	0	2	41
10	1	1	4	92
11	3	0	3	19
12	2	1	5	76
13	5	0	5	60
14	3	0	3	88
15	4	0	4	46
16	4	1	7	83
Total	46	7	---	59 (média)

uma correlação estatisticamente significativa entre ambas r=.58, p<0.05. Ou seja, a complexidade das perguntas formuladas (yy) estão correlacionadas de uma forma moderada positiva com os resultados escolares (xx).

4. Conclusões

Os resultados obtidos, ainda que com carácter exploratório, evidenciam que os sujeitos formulam predominantemente perguntas de nível cognitivo baixo, resultados que vão corroborar os obtidos noutros estudos sobre o tema.

Ainda de acordo com os resultados, o tipo de perguntas formulado, estabelecido de acordo com uma categorização que remete o elevado nível das perguntas formuladas, não se relaciona de forma estatisticamente significativa com os resultados do processo de avaliação escolar desenvolvido sobre o tema em estudo. No entanto, essa relação torna-se já significativa quando se considera, ainda que a título exploratório, uma outra classificação, a qual se baseia na dificuldade dos conceitos e processos dos conteúdos em análise.

Apesar do número limitado de sujeitos analisados constituir uma limitação ao estudo, os referidos resultados evidenciam a importância de desenvolver sistemas de classificação das perguntas que permitam analisar os diferentes elementos envolvidos no processo de formulação de mesmas.

5. Referências Bibliográficas

Dillon, J. (1988). The remedial status of student questioning. *Journal of Curriculum Studies*, 20: 197-210.

Gobert, J. (2005). The Effects of Different learning Tasks on Model-building in Plate

Tectonics: Diagramming Versus Explaining. *Journal of Geoscience Education*, 2005(4), 444-455.

Graesser, A., Ozuru, Y., & Sullins, J. (2009). What is a good question? In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), Threads of coherence in research on the development of reading ability. Pp.112-141. New York. Guilford.

Keeling, E., Polacek, K., & Ingram, E. (2009). A Statistical Analysis of Student Questions in a

Cell Biology Laboratory. CBE- LIFE SCIENCES EDUCATION, 8(2), 131-139.

Márquez, C., Bonil, J. & Pujol, R. (2005). Las preguntas mediadoras como recursos para favorecer la construcción de modelos científicos complejos. Enseñanza de las Ciencias, Número extra, VII congresso.

Palma, C. & Leite, L. (2006). Formulação de questões, educação em ciências e aprendizagem baseada na resolução de problemas: Um estudo com alunos portugueses do 8º ano de escolaridade. In Actas do Congresso Internacional PBL2006ABRP (CD-Rom). Lima (Peru): Pontifícia Universidad Católica del Perú.

Schein, Z. & Coelho, S. (2006). O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 23(1), 68-92.

[384] BULLYING – A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO 2º E 3º CICLO

Isabel Macedo Ferreira da Cunha e José Morgado
ISPA, Instituto Universitário

[Resumo] O bullying é uma conduta de agressão física e/ou psicológica realizada por um aluno ou alunos que elegem outro aluno como vítima. Partindo desta definição e sabendo que a percepção que os professores têm do bullying pode influenciar o modo como agem perante situações de vitimização (Boulton, 1997), a presente investigação pretendeu conhecer/ caracterizar as percepções dos professores sobre este fenómeno e verificar se essas percepções variam em função da fase de carreira em que estes se encontram.

[Palavras-chave] Bullying, percepção, professores

1. Introdução

Para Olweus (1991), a ocorrência de bullying verifica-se quando um aluno é exposto repetidamente e durante um determinado período de tempo, a acções negativas por parte de um ou mais alunos. Sendo que, as acções negativas ocorrem quando alguém tenta ou consegue de modo premeditado causar prejuízo ou infligir dano ou sofrimento a outra pessoa (Olweus, 1991). Estas acções negativas contra outrem podem ser físicas, psicológicas, verbais, sociais e/ou sexuais.

O fenómeno do bullying caracteriza-se assim, pela intencionalidade, pela continuidade e pela desigualdade de poder entre o/os agressor(es) e a/as vítima(as) (Leonardo, 2007). De referir também, é o facto de a exposição a situações de vitimização, ter efeitos negativos, a longo prazo, para os agressores, para as vítimas e para toda a comunidade escolar (Olweus, 1993). O contexto escolar é então, um território privilegiado, para a prevenção primária da violência, já que é neste contexto que crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo (Débardieux, 2007, cit. por Martins, 2007).

Assim, os professores, sendo os principais agentes educativos na escola e sendo transmissores de valores de cidadania, têm ganho a atenção de diversos autores (Pepler, Smith, & Rigby, 2004, cit. por Baumen & Del Rio, 2006), que relevam a importância do envolvimento destes ao nível da criação/ implementação de medidas de intervenção como forma de combater os efeitos do bullying. Segundo Almeida, Justicia e Muñoz (2005), o professor assume então, um papel decisivo, não só porque é ele quem na grande maioria dos casos detecta as situações de violência, como é também, e em consequência, o primeiro a ter que encontrar soluções para essas mesmas situações. É por isto crucial que o professor conheça os problemas de violência que ocorrem na escola e importante que reconheça nestes problemas o fenómeno de bullying. Isto porque como nos diz Pingoello (2009), os professores que revelam dificuldades em diagnosticar situações de bullying não irão adoptar medidas válidas de combate e prevenção.

De facto, a percepção dos professores acerca do bullying pode como refere Boulton (1997), influenciar o modo como estes agem perante situações de vitimização. De acordo com o autor, os professores que vêem determinados comportamentos como bullying, revelam maior predisposição a intervir e a responder eficazmente a esses comportamentos, do que os professores que não consideram determinados comportamentos como bullying, que se revelam menos empenhados nos seus esforços para porém fim a este fenómeno.

Dada a importância do tema, salientamos alguns estudos que foram realizados com professores relativamente à sua percepção sobre este fenómeno.

A propósito da definição de bullying Boulton (1997), diz que uma importante percentagem de professores não vê a exclusão social como bullying, o que demonstra que as estratégias de intervenção usadas pelos professores

diferem consoante se trata de bullying directo ou indirecto. Num estudo do mesmo autor, sobre os comportamentos que os professores incluem com mais frequência na sua definição de bullying, verificou-se que comportamentos como bater e empurrar eram percebidos como bullying por 97.1% dos professores, seguem-se as ameaças verbais, referidas por 97.1% e os comportamentos de forçar as pessoas a fazerem algo contra a sua vontade, enunciadas por 92.8% dos professores. Os comportamentos menos referidos pelos professores neste estudo, foram a exclusão social (47.8%) e o gozar com a desgraça dos outros (58.0%).

Yoon e Kerber (2003), realizaram um estudo nos Estados Unidos, que à semelhança dos resultados obtidos em outras investigações, revelou que os professores se envolvem significativamente menos no bullying relacional do que no bullying físico ou verbal, revelando que 50% das intervenções realizadas relativamente ao bullying físico e verbal envolvem acções contra o agressor, sendo apenas 10% as intervenções no bullying relacional onde isso acontece.

Quanto à percepção das crianças vítimas de bullying, Olweus (1993) menciona que estas dizem que por norma os prodessores não intervêm ou intervêm raramente, perante episódios de agressão em sala de aula. A este respeito foi realizado nos Estados Unidos, um estudo que revelou que 80% de uma amostra de alunos do ensino básico acreditam que os adultos não têm conhecimento das situações de bullying (Swearer & Cary, 2003, cit. por Bauman & Del Rio, 2006).

Relativamente à atitude dos professores para com as vítimas e para com os agressores, Boulton (1997), ressalta que os professores geralmente demonstram atitudes negativas para com o bullying e para com os agressores e atitudes empáticas para com as vítimas.

Num estudo sobre a percepção dos professores relativas às competências sociais das vítimas, concluiu-se que as crianças vítimizadas são tidas como tendo maiores problemas ao nível das competências sociais do que as crianças que não são vitimizadas. Os problemas sociais mais mencionados pelos professores ligam-se com a vulnerabilidade das vítimas e com o seu comportamento não assertivo. Existiram, porém, professores que mencionaram alguns comportamentos provocativos que as vítimas têm, como o facto de quando estão chateados responderem ao agressor, tentarem estragar os jogos das outras crianças e chatearem e enervarem outras crianças (Fox & Boulton, 2005).

Mas será que as percepções dos professores face ao fenómeno de bullying diferem consoante os anos de carreira que têm?

Um estudo de Yoon e Keber (2003, cit. por Baumen, & Del Rio, 2006), verificou que não existiam diferenças significativas na forma como os professores menos e mais experientes abordavam e intervinham em situações de bullying. No entanto, de acordo com alguns autores existem evidências de que os professores mais experientes tendem a ser mais tolerantes ao mau comportamento, percebendo menos comportamentos como problemáticos (Borg & Falzon, 1990; Ramasut & Papatheodorou, 1994; cit. por Boulton, 1997).

Vemos assim, que os professores desempenham um papel essencial na prevenção do bullying já que podem influenciar este tipo de comportamento na escola (Wilezenski et al., cit. por Newman-Carlson & Horne, 2004).

2. Método

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 60 professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, de cinco escolas públicas situadas na região de Lisboa, Sinta, Mafra, Odivelas e Setúbal. 19 dos 60 Professores leccionam o 2º ano do Ensino Básico e 41 leccionam o 3º ano do Ensino Básico. As idades dos participantes variam entre os 25 anos e os 60anos de idade.

2.2 Procedimento

Numa primeira fase realizou-se o delineamento da investigação e procedeu-se à selecção do instrumento mais adequado tendo em vista os objectivos definidos. Foi então, selecionada uma entrevista semi-estruturada construída de raiz por Paulo (2007), entrevista que segue um guião que aborda os pontos que pretendemos estudar.

Seguiu-se a realização dos contactos com os presidentes dos Conselhos Executivos das escolas, tendo sido solicitado o pedido de autorização para iniciar a recolha de dados. Depois de autorizada a recolha de dados, os professores foram entrevistados num local específico, por norma a sala de professores.

Antes do início de cada entrevista, foi feita uma breve apresentação do estudo e explicada a sua finalidade, sendo realçado o facto de não existirem respostas certas ou erradas. O anonimato dos participantes e a confidencialidade no tratamento dos dados, tal como o seu uso exclusivo para fins de investigação, foram assegurados.

Concluídas as entrevistas, procedeu-se à transcrição integral dos conteúdos revelados por cada participante para em seguida serem analisados.

Seguiu-se a fase de análise. Nesta fase optou-se primeiramente por uma análise de conteúdo, mais concretamente uma análise categorical dos resultados obtidos pelo total de participantes e posteriormente dos resultados obtidos nos três grupos de participantes. Grupos criados com base na teoria dos "Ciclos de Vida Profissional dos Professores" de Michael Huberman. Num segundo momento, realizou-se uma análise quantitativa dos resultados obtidos nos três grupos de professores, afim de verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as respostas. Esta análise foi realizada através do programa SPSS 18 (Statistical Package for Social Sciencies, versão 18). A comparação dos resultados obtidos pelos grupos nas diferentes categorias e/ou sub-categorias, foi realizada através do teste Fisher, teste não paramétrico para contagens, adequado para variáveis qualitativas cujas observações são organizadas em frequências absolutas, considerando-se estatisticamente significativos os resultados com $p\text{-}value \leq 0{,}05$.

É de salientar que a análise estatística não foi aplicada às categoria e/ou sub-categorias com ocorrências inferiores a 5, nem às caterogias e/ou sub-categorias nas quais claramente não existem diferenças nas respostas dadas.

3. Resultados

Como podemos verificar os professores que participaram nesta investigação representam o bullying como um fenómeno de agressão física e psicológica que pressupõe a violência entre alunos. Os professores consideram ainda que o bullying é um fenómeno sistemático e antigo.

Ao analisarmos as representações que os professores têm do bullying segundo a fase de carreira em que se encontram, verificamos que para os professores do Grupo 1 o bullying é um fenómeno de agressão psicológica e física que implica a violência entre alunos. Sendo um fenómeno que envolve sistematicidade e perseguição.

Para os professores do Grupo 2 o bullying é um fenómeno de agressão física e psicológica, que implica a violência entre alunos e a violência para com outros. Sendo considerado um comportamento sistemático e antigo.

Para os professores do Grupo 3 o bullying é um fenómeno de agressão física e psicológica, que pressupõe a violência para com outros. Sendo considerado um fenómeno antigo.

Com o auxílio do teste Fisher foi possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 1 e 3 na sub-categoria "entre alunos" (p = 0,041; N = 40) (p<0,05). Não tendo sido identificadas diferenças estatisticamente significativas nas restantes categoria e/ou sub-categorias testadas.

Como podemos observar 35% dos professores referem que o bullying ocorre com muita frequência e 32% referem que o bullying ocorre com pouca frequência.

Ao analisarmos a dimensão 2 por fases de carreira, constactamos que 45% dos professores do Grupo 1 e 2 consideram que o bullying acontece com muita frequência e 30 % considera que o bullying ocorre com pouca frequência.

Já 35% dos professores do Grupo 3 consideram que o bullying acontece com pouca e 20% referem que o bullying ocorre com alguma frequência.

Tabela 1: A representação que os professores têm do bullying.

Dimensão 1: Representação			
Categorias	Sub Categorias	Ocorrências	% N = 60
Violência	- Entre alunos	20	33%
	- Outros/ Terceiros	16	27%
Agressão	- Física	40	67%
	- Psicológica	37	62%
	- Verbal	8	13%
	- Sexual	1	2%
	- Indiferenciada	4	7%
Outras Características	- Fenómeno antigo	11	18%
	- Sistemático	15	25%
	- Intencional	6	10%
	- Intimidação	4	7%
	- Actuação em grupo	3	5%
	- Coação	5	8%
	- Perseguição	5	8%

Tabela 2: Resultados obtidos por fase de carreira

Dimensão 1: Representação							
Categorias	Sub Categorias	Grupo 1	% n = 20	Grupo 2	% n = 20	Grupo 3	% n = 20
Violência	- Entre alunos	10	50%	7	35%	3	15%
	- Outros/ Terceiros	4	20%	6	30%	6	30%
Agressão	- Física	14	70%	14	70%	12	60%
	- Psicológica	15	75%	11	55%	11	55%
	- Verbal	1	5%	4	20%	3	15%
	- Sexual	0	0%	1	5%	0	0%
	- Indiferenciada	1	5%	1	5%	2	10%
Outras Caract.	- Fenómeno antigo	1	5%	6	30%	4	20%
	- Sistemático	3	15%	9	45%	3	15%
	- Intencional	1	5%	2	10%	3	15%
	- Intimidação	0	0%	1	5%	3	15%
	- Actuação em grupo	0	0%	0	0%	3	15%
	- Coação	2	10%	3	15%	0	0%
	- Perseguição	3	15%	2	10%	0	0%

Legenda:
- Grupo 1 – 1 a 6 anos de carreira
- Grupo 2 – 7 a 25 anos de carreira
- Grupo 3 – 26 a 40 anos de carreira

Como podemos verificar, a agressão psicológica seguida da agressão física são consideradas pelos professores como os tipos de bullying mais frequentes.

Ao analisarmos o tipo de bullying que os professores consideram mais frequente tendo em conta a fase de carreira em que se encontram, constatamos que para os professores do Grupo 1 e 2 o tipo de bullying que ocorre com mais frequência é a agressão psicológica. Já para os professores em final de carreira, a agressão física é o tipo de bullying mais frequente.

Os espaços de convívio como o recreio ou a sala de alunos foram claramente os espaços mais referidos pelos professores que participaram nesta investigação.

Analisando as respostas dados pelos professores de acordo com a fase de carreira em que se encontram verificamos os espaços de convívio são apontados pelos três grupos de professores como os locais onde o bullying ocorre mais frequentemente.

Os professores caracterizam os agressores como líderes, como sendo fisicamente mais fortes que as vítimas e como crianças que não têm apoio familiar.

Olhando para as características que os professores atribuem aos agressores tendo em conta a fase de carreira em que se encontram verificamos que os professores do Grupo 1 caracterizam os

Tabela 3: A percepção da frequência com que o bullying ocorre nas escolas

Dimensão 2: Frequência		
Categorias	Ocorrências	% N = 60
Muita Frequência	21	35%
Alguma Frequência	8	13%
Pouca Frequência	19	32%
Nunca	7	12%
Difícil de Identificar	2	3%

Tabela 4: Resultados obtidos por fase de carreira

Dimensão 2: Frequência						
Categorias	Grupo 1	% n = 20	Grupo 2	% n = 20	Grupo 3	% n = 20
Muita Frequência	9	45%	9	45%	3	15%
Alguma Frequência	3	15%	1	5%	4	20%
Pouca Frequência	6	30%	6	30%	7	35%
Nunca	2	10%	2	10%	3	15%
Difícil de Identificar	0	0%	1	5%	1	5%

Legenda:
- Grupo 1 – 1 a 6 anos de carreira
- Grupo 2 – 7 a 25 anos de carreira
- Grupo 3 – 26 a 40 anos de carreira

Tabela 5: A percepção do tipo de bullying que ocorre com mais frequência

Dimensão 3: Tipo		
Categorias	Ocorrências	% N = 60
Agressão Física	21	35%
Agressão Verbal	16	27%
Agressão Psicológica	29	48%
Ataques à Propriedade	4	7%
Desconhecem	1	2%

agressores como líderes, como crianças populares e como fisicamente mais fortes que as vítimas, considerando também que os agressores têm baixo rendimento escolar.

Os professores do Grupo 2 vêem os agressores como crianças fortes ao nível físico, como líderes, como dominadoras, não tendo apoio familiar.

Por fim, os professores do Grupo 3 caracterizam os agressores como fisicamente fortes e mais velhos que as vítimas, considerando estas crianças como agressivas, líderes e sem apoio familiar.Com o auxílio do teste Fisher foi possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 1, o Grupo 2 e o Grupo 3 na categoria "Vida Escolar" (Fi =7,176; p = 0,031; N = 60) ($p<0,05$). Não tendo sido identificadas diferenças estatisticamente significativas nas restantes categoria e/ou sub-categorias testadas.

Tabela 6: Resultados obtidos por fase de carreira

Dimensão 3: Tipo						
Categorias	Grupo 1	% n = 20	Grupo 2	% n = 20	Grupo 3	% n = 20
Agressão Física	7	35%	6	30%	8	40%
Agressão Verbal	3	15%	6	30%	7	35%
Agressão Psicológica	13	65%	9	45%	7	35%
Ataques à Propriedade	1	5%	1	5%	2	10%
Desconhecem	1	5%	0	0%	0	0%

Legenda:
- Grupo 1 – 1 a 6 anos de carreira
- Grupo 2 – 7 a 25 anos de carreira
- Grupo 3 – 26 a 40 anos de carreira

Tabela 7: A percepção do local onde o bullying ocorre mais frequentemente

Dimensão 4: Local		
Categorias	Ocorrências	% N = 60
Sala de aula	9	15%
Espaços de convívio	43	72%
Locais menos vigiados	16	27%
Imediações da escola	16	27%
Outros locais	5	8%

Tabela 8: Resultados obtidos por fase de carreira

Dimensão 4: Local						
Categorias	Grupo 1	% n = 20	Grupo 2	% n = 20	Grupo 3	% n = 20
Sala de aula	1	5%	5	25%	4	20%
Espaços de convívio	14	70%	14	70%	15	75%
Locais menos vigiados	6	30%	7	35%	3	15%
Imediações da escola	5	25%	4	20%	7	35%
Outros locais	3	15%	1	5%	1	5%

Legenda:
- Grupo 1 – 1 a 6 anos de carreira
- Grupo 2 – 7 a 25 anos de carreira
- Grupo 3 – 26 a 40 anos de carreira

Tabela 9: A percepção das características dos agressores

Dimensão 5: Características dos Agressores			
Categorias	Sub categorias	Ocorrências	% N = 60
Características Físicas	- Poder físico	13	22%
	- Mais velhos	4	7%
Características Psicológicas	- Agressivos	9	15%
	- Extrovertidos	1	2%
	- Líderes	14	23%
	- Auto-confiantes	3	5%
	- Populares	5	8%
	- Dominadores	7	12%
	- Baixa auto-estima	5	8%
Vitima de Violência	-	8	13%
Vida Escolar	-	9	15%
Vida Familiar	-	13	22%
Desconhecem	-	8	13%

Tabela 10: Resultados obtidos por fase de carreira

Dimensão 5: Características dos Agressores							
Categorias	Sub categorias	Grupo 1	% n = 20	Grupo 2	% n = 20	Grupo 3	% n = 20
Características Físicas	- Poder físico	5	25%	6	30%	2	10%
	- Mais velhos	1	5%	1	5%	2	10%
Características Psicológicas	- Agressivos	2	10%	3	15%	4	20%
	- Extrovertidos	1	5%	0	0%	0	0%
	- Líderes	5	25%	5	25%	4	20%
	- Auto- confiantes	2	10%	0	0%	1	5%
	- Populares	4	20%	0	0%	1	5%
	- Dominadores	1	5%	3	15%	3	15%
	- Baixa auto- estima	1	5%	2	10%	2	10%
Vitima de Violência	-	3	15%	3	15%	2	10%
Vida Escolar	-	6	30%	0	0%	3	15%
Vida Familiar	-	4	20%	4	20%	5	25%
Desconhecem	-	3	15%	2	10%	3	15%

Legenda :
- Grupo 1 – 1 a 6 anos de carreira
- Grupo 2 – 7 a 25 anos de carreira
- Grupo 3 – 26 a 40 anos de carreira

Os professores que participaram nesta investigação caracterizam as vítimas como crianças com problemas relacionais, emocionalmente frágeis, tendo uma baixa auto-estima. Em termos físicos, os professores consideram que as vítimas são frágeis. Os professores consideram também que as vítimas são bons alunos.

Abordando as características que os professores nas diferentes fases de carreira atribuem às vítimas, observamos que para os professores do Grupo 1 as vítimas são crianças com algum tipo de particularidade, sendo também consideradas crianças com baixa auto-estima que apresentam problemas ao nível relacional. Para estes professores, as vítimas são crianças assíduas e bons alunos.

Para o Grupo 2, as vítimas são fisicamente frágeis, apresentam algum tipo de particularidade, são emocionalmente frágeis, são introvertidas e têm problemas relacionais.

Tabela 11: A percepção das características das vítimas

Dimensão 6: Características das Vítimas			
Categorias	Sub categorias	Ocorrências	% N = 60
Características Físicas	- Fragilidade física	11	18%
	- Mais novos	3	5%
	- Particularidades	12	20%
Características Psicológicas	- Fragilidade emocional	20	33%
	- Baixa auto-estima	17	28%
	- Dificuldades de defesa	11	18%
	- Problemas relacionais	21	35%
	- Introvertidos	16	27%
	- Submissos	2	3%
	- Inseguros	7	12%
Vida Escolar	-	8	13%
Vida Familiar	-	2	3%
Desconhecem	-	7	12%

Tabela 12: Resultados obtidos por fase de carreira

Dimensão 6: Características das Vítimas							
Categorias	Sub categorias	Grupo 1	% n = 20	Grupo 2	% n = 20	Grupo 3	% n = 20
Características Físicas	- Fragilidade física	2	10%	4	20%	5	25%
	- Mais novos	1	5%	1	5%	1	5%
	- Particularidades	4	20%	5	25%	3	15%
Características Psicológicas	- Fragilidade emocional	4	20%	9	45%	7	35%
	- Baixa auto- estima	9	45%	5	25%	3	15%
	- Dificuldades de defesa	2	10%	4	20%	5	25%
	- Problemas relacionais	9	45%	6	30%	6	30%
	- Introvertidos	6	30%	6	30%	4	20%
	- Submissos	1	5%	0	0%	1	5%
	- Inseguros	2	10%	3	15%	2	10%
Vida Escolar	-	3	15%	0	0%	5	25%
Vida Familiar	-	0	0%	0	0%	2	10%
Desconhecem	-	4	20%	1	5%	2	10%

Legenda:
- Grupo 1 – 1 a 6 anos de carreira
- Grupo 2 – 7 a 25 anos de carreira
- Grupo 3 – 26 a 40 anos de carreira

Para o Grupo 3, as vítimas são fisicamente e emocionalmente frágeis, apresentam problemas ao nível relacional, são assíduos e bons alunos.

As estratégias de remediação mais mencionadas pelos professores foram o apoio individual à vítima e os castigos como a punição.

Para os professores do Grupo 1 as estratégias de remediação mais referidas foram o apoio individual à vítima e os castigos como a punição.

Para os professores do Grupo 2, o apoio individual à vítima, o dialogar com os envolvidos e os castigos como a punição são as estratégias mais mencionadas.

Já para os professores do Grupo 3, as estratégias de remediação mais referidas foram a existência de recursos humanos na escola, o apoio individual à vítima e ao agressor e a punição.

Como podemos ver os professores nomeiam como principais estratégias de prevenção, a sensibilização dos alunos e professores e a formação.

Tabela 13: As estratégias de remediação do bullying apontadas pelos professores

Dimensão 7: Estratégias de Remediação			
Categorias	Sub categorias	Ocorrências	% N = 60
Escola	- Recursos Humanos	11	18%
Apoios Individuais	- Agressor	8	13%
	- Vítima	18	30%
	- Família	3	5%
	- Compreender os motivos	7	12%
	- Dialogar	11	18%
Castigos	- Punição	26	43%
	- Trabalho Comunitário	4	7%
	- Responsabilização da Família	5	8%
Desconhecem	-	3	5%

Tabela 14: Resultados obtidos por fase de carreira

Dimensão 7: Estratégias de Remediação							
Categorias	Sub categorias	Grupo 1	% n = 20	Grupo 2	% n = 20	Grupo 3	% n = 20
Escola	- Recursos Humanos	3	15%	3	15%	5	25%
Apoios Individuais	- Agressor	2	10%	1	5%	5	25%
	- Vítima	8	40%	5	25%	5	25%
	- Família	0	0%	1	5%	2	10%
	- Compreender os motivos	1	5%	4	20%	2	10%
	- Dialogar	3	15%	5	25%	3	15%
Castigos	- Punição	8	40%	10	50%	8	40%
	- Trabalho Comunitário	0	0%	3	15%	1	5%
	- Responsabilização da Família	1	5%	1	5%	3	15%
Desconhecem	-	2	10%	0	0%	1	5%

Legenda:
- Grupo 1 – 1 a 6 anos de carreira
- Grupo 2 – 7 a 25 anos de carreira
- Grupo 3 – 26 a 40 anos de carreira

Ao nível das estratégias de prevenção mais referidas pelos professores tendo em conta a fase de carreira em que se encontram, constatamos que os professores em início de carreira referem a sensibilização dos alunos e professores e a supervisão de comportamentos em sala de aula. As estratégias mais apontadas pelos professores do Grupo 2 e 3 foram a sensibilização e a formação.

Como verificamos 83% dos professores que participaram nesta investigação nunca teve formação na área do bullying.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos professores em de acordo com a fase de carreira em que se encontram conferimos que 90% dos professores do Gupo 1 e 2 nunca teve qualquer tipo de formação na área do bullying e que 70% dos professores do Grupo 3 manifestou nunca ter tido formação nesta área. O grupo 3 foi

Tabela 15: As estratégias de prevenção do bullying apontadas pelos professores

Dimensão 8: Estratégias de Prevenção			
Categorias	Sub categorias	Ocorrências	% N = 60
Escola	- Recursos humanos	3	5%
	- Autonomia	4	7%
	- Sensibilização	26	43%
	- Vigilância	8	13%
Sala de aula	- Formação	15	25%
	- Audiovisuais	1	2%
	- Super visionar comportamentos	7	12%
Desconhecem	-	2	3%

Tabela 16: Resultados obtidos por fase de carreira

Dimensão 8: Estratégias de Prevenção							
Categorias	Sub categorias	Grupo 1	% n = 20	Grupo 2	% n = 20	Grupo 3	% n = 20
Escola	- Recursos humanos	2	10%	0	0%	1	5%
	- Autonomia	1	5%	2	10%	1	5%
	- Sensibilização	8	40%	8	40%	10	50%
	- Vigilância	4	20%	3	15%	1	5%
Sala de aula	- Formação	4	20%	5	25%	6	30%
	- Audiovisuais	0	0%	0	0%	1	5%
	- Supervisionar comportamentos	5	25%	2	10%	0	0%
Desconhecem	-	0	0%	1	5%	1	5%

Legenda:
- Grupo 1 – 1 a 6 anos de carreira
- Grupo 2 – 7 a 25 anos de carreira
- Grupo 3 – 26 a 40 anos de carreira

no entanto, o grupo de professores que mais afirmou ter tido formação na área do bullying.

4. Discussão

Relativamente à representação que os professores têm do bullying, verificamos que os participantes desta investigação, definem o bullying como um fenómeno antigo e sistemático, caracterizado pela violência entre alunos, violência que segundo eles se manifesta por meio da agressão física e psicológica. Esta definição vai ao encontro da definição que Olweus (1993), nos dá do conceito de bullying. O autor define este conceito como a "vitimização ou o maltrato por abuso entre iguais", referindo que a vitimização é "uma conduta de agressão física e/ou psicológica realizada pelo aluno ou alunos elegendo outro aluno como vítima dos seus ataques". Olweus (1999, cit. por Guerin & Hennessy, 2002), diz-nos também que o bullying é uma forma de comportamento maldosa, deliberada e com frequência persistente, considerando as acções negativas, presentes nas situações de bullying, como acontecendo de forma repetida e ao longo do tempo. Ainda a respeito do modo como os professores desta investigação representam o bullying, é importante salientarmos que embora a agressão física e a agressão psicológica constituam as formas de agressão mais referidas pelos professores, a agressão física continua a ser mais referida do que a agressão psicológica. Esta é aliás, uma tendência atestada por diversos autores, como Carne, Green, Hezler e Miller (2001, cit. por Menesini, Fonzi, & Smith, 2002), que dizem que os professores reconhecem com maior facilidade e reagem mais perante comportamentos de agressão física, do que perante a agressão verbal ou psicológica.

Centrando-nos na representação que os professores têm do bullying consoante a fase da carreira em que se encontram, verificamos que os professores em início de carreira são os que mais referem a agressão psicológica referindo-a mais que a agressão física. Este evento, pode justificar-se pelo facto de o bullying psicológico só recentemente ter começado a ter maior visibilidade. A sensibilização para outras formas de bullying que não o bullying físico, é bastante recente, como tal, é natural que os professores mais novos estejam mais atentos a esta forma de bullying, do que os demais professores. A este respeito, Leonardo (2007), refere que quando começaram a ser divulgados estudos sobre bullying, a maioria das investigações recaía sobre as formas de agressão física.

Quanto à frequência com que o bullying ocorre, vemos que a maioria dos professores, afirma que este fenómeno ocorre com muita frequência. Perante este resultado, podemos perceber que os comportamentos de bullying são uma prática frequente nas escolas e que os professores estão hoje em dia mais atentos a estas situações, sendo capazes de as identificar com mais frequência. De facto vemos que o bullying tem recebido grande atenção por parte dos media podendo os professores ser influenciados por isso (Baumen & Del Rio, 2006). Há no entanto, que ter em atenção, que uma percentagem significativa de professores, referiu que o bullying ocorre com pouca frequência, o que pode ser legitimado pelo facto de

Tabela 17: A formação dos professores na área do bullying

Dimensão 9: Formação		
Categorias	Ocorrências	% N = 60
Sim	10	17%
Não	50	83%

Tabela 18: Resultados obtidos por fase de carreira

Dimensão 9: Formação						
Categorias	Grupo 1	% n = 20	Grupo 2	% n = 20	Grupo 3	% n = 20
Sim	2	10%	2	10%	6	30%
Não	18	90%	18	90%	14	70%

Legenda:
- Grupo 1 – 1 a 6 anos de carreira
- Grupo 2 – 7 a 25 anos de carreira
- Grupo 3 – 26 a 40 anos de carreira

grande parte dos comportamentos de bullying acontecerem fora da sala de aula, o que faz com que seja difícil para os professores estarem atentos a todas as interacções que ocorrem entre os alunos (Seixas, 2005).

Ao analisarmos as respostas dadas pelos professores nesta dimensão em função da fase de carreira,, verificamos que a maioria dos professores em início e meio de carreira referem que o bullying ocorre com muita frequência e os professores em final de carreira na sua maioria afirmam que este fenómeno ocorre com pouca frequência. A este propósito, alguns autores, afirmam que existem evidências de que os professores mais experientes tendem a ser mais tolerantes ao mau comportamento, percebendo menos comportamentos como problemáticos (Borg & Falzon, 1990; Ramasut & Papatheodorou, 1994; cit. por Boulton, 1997).

Relativamente ao tipo de bullying que os professores percepcionam como mais recorrente, constactamos que o tipo mais mencionado foi a agressão psicológica, seguida da agressão física. O facto de a maior parte dos professores ter salientado a agressão psicológica como a mais frequente forma de bullying, resulta do facto de os professores em início de carreira e em meio de carreira terem indicado este tipo de bullying como o mais frequente. O mesmo não acontece no grupo de professores em final de carreira que referiram que a agressão física é a mais frequente. Assim, mais uma vez, verificamos que os professores com menos anos de carreira parecem estar mais atentos ao bullying psicológico e os professores em final de carreira parecem dar maior atenção ao bullying físico.

Quanto ao local onde o bullying ocorre, os professores pensam que os espaços de convívio (recreio ou a sala de alunos) são os espaços onde esta prática mais acontece. De facto, de acordo com Mellor e Pereira (1993, 2004, cit. por Leonardo, 2007), o interior da escola, os pátios e as áreas de recreio constituem os locais apontados pelas investigações como os espaços onde o bullying mais é praticado.

A propósito do retrato que os professores fizeram do agressor e da vítima, verificamos que os professores consideram que o agressor ao nível físico é um aluno mais forte que a vítima, o que vai ao encontro do que referem os investigadores que afirmam que o agressor é por norma associado a um indivíduo do sexo masculino, forte fisicamente (Astington, Harris, & Olson, 1988, Butterworth, Haris, Leslie, & Wellman, 1991; Premack & Woodruff, 1978; Whiten, 1991, cit. por Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Já, ao nível psicológico, os resultados demonstram que 23% dos professores vêem os agressores como líderes, 15% como alunos agressivos e 12% como dominadores. De facto, segundo Almeida (1995, cit. por Pereira , 2002), os alunos agressivos são mais populares do que as vítimas, e mesmo quando rejeitadas, têm por norma um ou mais amigos que apoiam as seus actos agressivos. Martins (2005), refere também, que os agressores encaram a agressão como um prática aceite e com resultados efectivos. Neste sentido, Martins (2007), refere que o agressor é alguém que gosta de dominar os outros. A vida familiar dos agressores é outro aspecto referido, neste sentido, DeHann (1997, cit. por Lima, Matos, & Carvalhosa, 2001), caracteriza a família dos agressores, como famílias pouco afectuosas e marcadas pela distância emocional entre os membros.

Quando analisamos as respostas dos professores em relação aos agressores, por fases de carreira, temos de destacar que os professores em início de carreira referiram o facto de os agressores terem baixo rendimento escolar. Esta ideia é reforçada por Nansel et al. (2001, cit. por Smokowski & Kopasz, 2005), que focam o facto de os agressores apresentarem dificuldades escolares e demonstrarem uma atitude negativa face à escola. Relativamente às características físicas vemos que a característica mais citada pelos professores dos três grupos foi o poder físico, salientando-se que o mesmo número de professores em final de carreira que apontou o poder físico, referiu que os agressores são por norma mais velhos que as vítimas. Olhando para as características psicológicas que os professores atribuem aos agressores, vemos que os três grupos de professores referiram na sua maioria que os agressores são líderes. No que respeita às vítimas, vemos que ao nível físico os professores apontam as vítimas como portadoras de particularidades que as distinguem dos outros (serem mais gordos, usarem óculos, terem problemas na fala, etc.), o que contribui para o facto de estes alunos serem excluídos do grupo. Nansel et al. (2001, cit. por Smolowski & Kopasz, 2005), referem até que as vítimas de bullying têm fracas competências sociais e emocionais. Outra das características físicas apontada pelos professores foi a fragilidade física. Segundo McNamara e McNamara (1997, cit. por Smokowsky & Kopasz, 2005), as vítimas são geralmente de estatura baixa, sendo fracas e mais frágeis que os agressores. Ao nível psicológico, as vítimas são vistas como emocionalmente frágeis, com baixa auto-estima e como introvertidas. De facto, Rigby (1996), afirma que as vítimas são passivas, ansiosas, fisicamente mais fracas que os agressores, apresentando uma baixa auto confiança, sendo regra geral tímidas e pouco populares entre os pares.

As respostas dos professores por fase de carreira mostram que a característica física mais citada pelos professores em início e meio de carreira foram as particularidades das vítimas e dos professores em final de carreira foi a fragilidade física. A nível psicológico, os problemas relacionais das vítimas foram uma característica bastante mencionada nos três grupos de professores. Salientamos o facto de o grupo de professores no fim de carreira, ter referido a fragilidade emocional das vítimas e ter sido o grupo que mais referiu as dificuldades de defesa destes alunos. Nesta linha, Martins (2007), diz-nos que as vítimas parecem ser incapazes de se defenderem perante a provocação ou intimidação.

Analisando as estratégias de remediação e de prevenção apontadas pelos professores, verificamos que ao nível da remediação a estratégia mais apontada foram os castigos, como a punição. No entanto, vários autores propõem estratégias de remediação opostas à punição. Note-se o exemplo de Royer (2003, cit. por Pingoello, 2009), que alerta para o facto de uma actuação marcada pela punição dos alunos agressivos, poder resultar no aumento da violência.

Assim, ao olharmos para as estratégias de remediação apontadas pelos grupos de professores, vemos que a estratégia mais apontada pelos três grupos foi a punição dos agressores. Para os professores em início de carreira o apoio à vítima foi também muito apontado, aliás, este foi o grupo que mais apontou esta medida. Já no grupo de professores em meio da carreira, vemos que o apoio à vítima é uma das medidas mais citadas, a par do diálogo com os elementos envolvidos no bullying. De facto, Olweus (1993), alude à importância das conversas com

os agressores e com as vítimas, embora defenda que estas deverão acontecer primeiro individualmente e depois em grupo. Os professores em fim de carreira, na maioria apontamo apoio individual à vítima e o apoio individual ao agressor. Este foi o grupo que mais referiu este tipo de apoio. Neste âmbito, Cunha (1991, cit. por Pereira, 2002), defende o trabalho directo com as crianças envolvidas em situações de bullying, propondo duas vertentes de intervenção: com os agressores e com as vítima. Este foi também, o grupo de professores que mais citou o apoio à família, sendo o que mais referiu que a família deve ser responsabilizada pelos actos de bullying praticados pelos filhos. No entanto, Limper (2000, cit. por Martins, 2005), defende a importância da cooperação entre os pais e os professores, que são os elementos da comunidade educativa que mais se preocupa com o problema da violência escolar.

Quanto à prevenção verificamos que as estratégias ao nível da escola, mais mencionadas foram a sensibilização e a vigilância e ao nível da sala de aula, foram a formação e a supervisão de comportamentos. Pereira (2009), diz-nos que a prevenção do bullying passa pela sensibilização e consciencialização para a existência de um problema, pela sensibilização das crianças para a necessidade de comunicarem as situações de bullying que conheçam e passa pela sensibilização dos professores a ouvirem os alunos e a tomarem as devidas medidas. Thompson e Smith (1991, cit. por Pereira, 2009), referem também a supervisão como uma das medidas de prevenção da agressividade. Ao nível da formação, Root (s.d), revela que alguns dos elementos chave nos programas anti-bullying, passam pela elaboração de uma política de comportamentos da escola em que todos devem ser tratados com respeito. Ainda a este nível, os professores em início de carreira apontam a sensibilização e a supervisão de comportamentos como as medidas mais eficazes na prevenção do bullying, já os professores em meio da carreira e os professores em fim de carreira, apontam a sensibilização e a formação como as medidas que devem ser tomadas ao nível da prevenção.

Por fim, relativamente à existência ou não de formação na área do bullying, vemos que a quase totalidade dos professores não têm formação nesta área. Ao analisarmos este tema por fase de carreira, verificamos que os professores mais experientes, foram aqueles que mais referiram ter tido formação nesta área. Os dados exprimem a urgência em incluir esta temática na formação dos professores. Assim, sabendo nós, que o papel do professor, como nos diz Assunção, Barreto e Gasparini (2005), já não se cinge à sala de aula e sabendo nós, como nos diz Boulton (1997), que a percepção dos professores acerca do bullying pode influenciar o modo como estes agem perante situações de vitimização, torna-se essencial, a formação dos professores neste tema.

5. Referencias Bibliográficas

Almeida, A., Justicia, F., Muñoz, J. (2005). Educación para la convivência en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicologia*, *1*, *(23)*, 27-40.

Assunção, A., Barreto, S., & Gasparini, S. (2005). O Professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, *2*, *(31)*, 189-199.

Baumen, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice Teacher's Response to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal and Relational Bullyin. *Journal od Educational Psychology*, *98*, *(1)*, 219-231.

Boulton, M. J. (1997).Teachr's views on bullying: definitions, attitudes and the ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, *67*, 223-233.

Carvalhosa, S. F. , Lima, L., & Matos, M. G (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica 19*, *(4)*, 523-537.

Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of Bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Education Psychology, 75*, 313-328.

Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of Bullying. *European Journal of Psychology of Education*, *17*, *(3)*, 249-261.

Leonardo, J. (2007). Bullying Escolar – Abordagem Discritiva de um Fenómeno Emergente. Infância e Juventude, 7, (4), pp. 9-82.

Martins, M. J. D. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, *23*, *(4)*, 401-425.

Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista de Educação*, *15*, *(2)*, 51-78.

Menesini, E., Fonzi, A., & Smith, P. K. (2002). Attribution of meanings to terms relates to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, *17*, *(4)*, 393-406.

Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully Busters: A psychoeducational Intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development, 82*, 259-267.

Olweus, D. (1991). Bully/Victum problems among schoolchildren: Basic facts and effects of School-Based Intervention Program.

Olweus, D. (1993). Bullying at School: What We Know an What we can do. Oxford: Backwell.

Pereira, B. O. (2002). Para uma escola sem violência. *Estudo e prevenção das práticas agressivas entre as crianças*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, B. O. (2009). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. In R. T. Ens; D. S. R. Vosguerau; M. A. Behrens (Orgs.). *O trabalho do professor no espaço escolar*. Curitiba: Champagnat.

Pingoello, I. (2009). Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula. *Universidade Estadual Paulista.* Consultado em 14 de Julho através de http://marilia.unesp.br/Home/Pos- Graduacao/Educacao/Dissertacoes/pingoello_i_ms_mar.pdf

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do it. Malbourn*. Australian Council for Educational Research.

Robinson, G., & Maines, B. (1993). The no blame approach to Bullying in school. *Psychologue Europe*, *3, (1)*, 19-28.

Root, T. (s.d). Student/teacher partnerships can be the key to combat Bullying.

Education Journal, 7, p.92.

Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vitimas. *Análise Psicológica*, *23, (2)*, 97-110.

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics and Intervention Strategies. *Children & School*, *27*, *(2)*, 101-109.

Sutton, J., Smith, P. K, & Swettenham, J. (1999). Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" view of Anti-Social Behavior. *Social Development*, *8*, *(1)*, 211-225.

Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*. *69*, 27-34.

[385]

O ESTUDO DE CASO NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM DIREÇÃO A UMA RECONCEPTUALIZAÇÃO

João Filipe Matos e Ana Pedro
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Centro de Competência em Tecnologias e Inovação

[Resumo] Este artigo procura refletir e consequentemente contribuir para uma reflexão em torno da ideia de estudo de caso como metodologia de investigação'. Argumentando que o estudo de caso deve ser encarado como uma forma de organização da investigação, pretende-se incidir sobre esta problemática alicerçando a argumentação numa análise ao conceito de estudo de caso na investigação, no estudo de caso como unidade de análise de investigação e na sua adopção enquanto forma de organizar a investigação.

1. Estudo de caso na investigação em educação

No preâmbulo do seu capítulo Qualitative Research: fact or fantasy? Janice Morse (1994) escreve para sublinhar a necessidade de encarar com seriedade as metodologias de investigação assentes na recolha e análise de dados eminentemente qualitativos: "Obviously, those who like to 'do' science in order to discover and live on the fringes of knowledge should be qualitative researchers" (p.1)

Se concordamos que a análise qualitativa é essencial na produção de conhecimento, é importante sublinhar que todos os fenómenos encerram igualmente em si mesmos leituras de natureza quantitativa não podendo em situação alguma considerar-se à partida que é preciso fazer uma escolha entre qualidade e quantidade.

Com esta introdução pretende-se afirmar a ideia de que se considera neste artigo a necessidade de adoptar uma visão pragmática sobre a investigação assumindo a ideia de 'fitness to purpose' (Cohen, Manion & Morrison, 2000) no que respeita às abordagens metodológicas aos problemas de investigação. Isto significa que as escolhas metodológicas a fazer na investigação são guiadas por critérios de adequação aos objectivos e propósitos da investigação e à natureza e formulação do problema mas simultaneamente essas escolhas resultam da formulação do problema e da especificação dos objectivos.

O estudo de caso tem vindo a desenvolver-se na investigação em educação – nomeadamente em trabalhos no domínio académico – marcando simultaneamente um reforço dos estudos que apelam a dados de natureza qualitativa no seu campo empírico. Mas a prática de formação em metodologias de investigação em cursos de mestrado e doutoramento tem vindo a sugerir que existe alguma fragilidade e, nalguns casos, pouca consistência na fundamentação, justificação e mesmo na operacionalização dos estudos de caso na investigação em educação. Este artigo visa contribuir para uma reflexão em torno da ideia de 'estudo de caso como metodologia de investigação' articulando uma argumentação a favor de se considerar o estudo de caso como uma forma de organizar a investigação que pode ser levada a cabo numa variedade de perspectivas.

1.1. Caracterização de *case study*

Em primeiro lugar devemos distinguir a noção de *case study* trazida por diversos autores anglo-saxónicos quando se referem à descrição de situações ou acontecimentos para ilustração nas mais variadas áreas de atuação. Trata-se basicamente de

uma descrição – muitas vezes muito resumida e destacada no texto através da sua inserção numa caixa – que não pretende ser mais do que uma instância de algo que está a ser descrito no texto referido.

Mas o *case study* pode assumir proporções maiores quando, por exemplo, é usado no ensino. Nestes casos, o *case study* é muito ilustrativo e evocativo, não sendo necessariamente rigoroso de um ponto de vista metodológico, como se espera dum ponto de vista de investigação. É tradicional o uso de *case studies* desta natureza no ensino, por exemplo na formação em estratégia militar (e.g. Herwig, 2011). No entanto, o *case study* é também usado na prática profissional em diversos domínios sendo nestes casos amplamente ilustrativo, rico de pormenores, organizado e com um carácter prático. É reconhecido que os 'casos' são para os estudantes a sua matéria de trabalho em áreas como o Direito e Medicina mas noutras situações também os *case studies* constituem uma linha de ação que força a centração do estudo em situações concretas e que pode constituir uma estratégia pedagógica muito relevante.

Como estratégia para desenvolver a aprendizagem o *case study* pode também ter um papel relevante. Nestas situações, o *case study* corresponde a uma análise sistemática duma situação com o objetivo de encontrar soluções e resolver um problema caracterizando-se pelo facto de não haver respostas imediatas, cada caso ser único (diferenciado dos demais) e o autor do *case study* dever fazer prova de análise e de síntese, de criatividade na realização de um bom diagnóstico, nas propostas e avaliações de soluções, de recomendação de uma decisão, etc. existe nesta perspectiva um parentesco claro com a metodologia de trabalho Problem Based Learning podendo dizer-se que o *case study* constituirá em muitas situações uma boa forma de organizar a implementação dessa metodologia. Deste modo, esta metodologia de *case study* em atividades de ensino e aprendizagem não deve ser confundida com metodologia de investigação.

1.2 O *case study* / estudo de caso na investigação

Quando o *case study* é situado na investigação adquire maior robustez e, por via de diversos autores – como por exemplo Merriam (1988) e Yin (1993), acaba por ser constituído em'metodologia de investigação'.

A presença do estudo de caso na investigação remonta ao início do século XX, nas suas linhas anglo-saxónicas e, apesar de anteriormente bastante desenvolvido em França, apenas verificou evolução por via da sociologia e da chamada escola de Chicago. A vastidão de campos empíricos relevantes, nomeadamente originados pelas vagas de emigração europeia para os Estados Unidos, criou apetência para o estudo de questões como a pobreza, o desemprego e outras condições derivadas da imigração, levando a que os estudos se focassem tipicamente em grupos bem definidos e em casos à partida considerados prototípicos desses grupos. Como abordagem metodológica, os investigadores deram especial atenção à observação e à reconstrução dos casos em análise. O *case study* incorporou a visão dos atores participantes do caso.

O estatuto dado a metodologias de trabalho tais como o *case study* originou críticas violentas colocando-se em causa a validade da investigação desenvolvida de que é paradigmática a discussão pública entre a escola de Chicago e a Universidade de Columbia em 1935 que marcou o declínio do *case study* como abordagem metodológica.

A crise de confiança e de preocupação com as limitações dos 'métodos quantitativos' na investigação que emergiu nos anos sessenta marcou o ressurgimento de outras abordagens investigativas, entre elas o estudo de caso. A este movimento ajudou a publicação de Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) e de outras obras (e.g. Goffman, 1959) que trouxeram novo ímpeto à ideia de criar teoria a partir da análise de situações bem circunscritas e particulares. De uma forma geral pode considerar-se que o *case study* tem conhecido períodos de maior ou menor intensidade na sua adopção pelos investigadores sendo particularmente intenso em Portugal a partir dos anos 80 nalgumas áreas e domínios de investigação em educação.

O Oxford Dicionary of Sociology (www.enotes.com/oxsoc-encyclopedia, 2011) apresenta a seguinte definição de *case study* (no domínio da investigação):

> *"A research design that takes as its subject a single case or a few selected examples of a social entity—such as communities, social groups, employers, events, life-histories, families, work teams, roles, or relationships—and employs a variety of methods to study them. The criteria which inform the selection of the case or cases for a study are a crucial part of the research design and its theoretical rigour. Case-studies include descriptive reports on typical, illustrative, or deviant examples; descriptions of good practice in policy research; evaluations of policies after implementation in an organization; studies that focus on extreme or strategic cases; the rigorous test of a well-defined hypothesis through the use of carefully selected contrasting cases; and studies of natural experiments. (...)."*

Esta caracterização com origem na sociologia poderá sem grande problema ser estendida à educação mas carece de uma caracterização adequada.

O corpo de literatura existente sobre estudo de caso ainda é relativamente limitado em relação por exemplo ao que surge na investigação de natureza experimental, sendo a própria literatura que o caracteriza como metodologia de investigação de forma pouco clara e pouco objectiva.

Yin (1993) caracteriza de forma sintética o *case study* escrevendo "The *case study* is the method of choice when the phenomenon under study is not readily distinguishable from its context" (p.3) argumento que desenvolve por mais de uma vez. Existe nesta caracterização a ideia de que é possível distinguir um fenómeno do contexto onde ele ocorre, ou seja, que é possível descontextualizar um fenómeno ou uma situação. Esta perspectiva sobre o mundo real e o conhecimento – que constitui uma das bases do desenvolvimento da ideia de *case study* – levaria no limite a concluir que, numa perspectiva construtivista e sociocultural da aprendizagem e do conhecimento (em que se considera que o fenómeno da aprendizagem não é separável do contexto em que a atividade dos sujeitos ocorre), o *case*

study seria apropriado aos numerosos problemas de investigação em educação.

Yin (1993) considera além disso diversos tipos de *case study*, nomeadamente exploratório, explicativo e descritivo podendo cada um deles constitui um estudo de caso simples ou múltiplo.

No *case study* exploratório o trabalho no campo empírico realiza-se frequentemente antes da definição das questões de investigação e das hipóteses (Yin, 1993) numa lógica de prelúdio à investigação. É no entanto importante salientar que a estrutura da investigação, o problema de investigação e o enquadramento do campo teórico devem estar razoavelmente consolidados entendendo-se o *case study* neste sentido como 'projeto piloto' que tem em vista por exemplo desenvolver protocolos de recolha de dados, analisar a verosimilhança de itens de um questionário. Mesmo entendendo o *case study* neste sentido exploratório como sendo instrumental, deve dar-se atenção aos problemas de seleção dos participantes dado que pode estar em causa a validade intrínseca dos próprios instrumentos pese embora a ideia de Stake (1995) de que "a good instrumental case does not have to defend its typicality".

O *case study* de natureza explicativa adapta-se às situações em que se procura explicitamente relações causais num dado fenómeno. Existe um parentesco estreito entre este tipo e o *case study* descritivo em que se procura encontrar padrões (em situações, fenómenos, relações, etc) que permitam obter uma base para a construção de alguma teoria explicativa ou de hipóteses explicativas ou de relações causa-efeito que possam mais tarde ser testadas opor outra via. Mas este tipo de *case study* implica também a explicitação de alguma teoria à partida.

Merriam, (1988) não difere substancialmente na categorização que faz do *case study* e considera três tipos: descritivo, vocacionado para a descrição de eventos com grande pormenor e riqueza; interpretativo, contendo também descrições mas usados para desenvolver e indicar categorias conceptuais para ilustrar ou suportar afirmações de índole teórica (prévias ou posteriores à recolha de dados); e avaliativos que implicam descrição, explicação e avaliação.

Esta autora sugere ainda três critérios para a decisão de adoptar uma abordagem de tipo experimental ou não experimental – em que inclui primordialmente o *case study*:

- a natureza das questões de investigação
- o grau de controlo sobre a situação em estudo
- o tipo de produto final desejado

Estes critérios são analisados pela autora com o objectivo de sustentar uma caracterização do *case study* como a forma privilegiada de realizar investigação em educação sublinhando sistematicamente o seu carácter heurístico.

O estudo de caso é frequentemente caracterizado como incidindo sobre uma instância específica destinada a ilustrar um princípio mais geral, considerara uma instância em ação – sendo o caso tipicamente uma criança, um aluno, um professor, uma escola, uma comunidade, etc.

Acresce também a caracterização do estudo de caso como uma investigação que tem uma natureza *particular*, que se preocupa essencialmente com os processos, que progride de modo indutivo e que tem uma natureza heurística. Esta caracterização é sistematicamente apresentada na explicitação da componente metodológica dos estudos mas tipicamente carece de uma fundamentação e explicitação adequada das suas relações com o problema em estudo. E quando isso é feito, em geral a fundamentação indicada refere-se às características apontadas para os estudos de natureza qualitativa sem um destaque específico para a questão do estudo de caso. Noutras situações confunde-se a caracterização metodológica com a fundamentação e adequação ao problema e ao propósito do estudo.

1.3 A unidade de análise

O *case study* implica necessariamente uma seleção do caso ou casos quer seja ela feita à partida e previamente à entrada no terreno empírico, quer seja o resultado de uma análise das possibilidades e das vantagens e obstáculos existentes no terreno. Se o princípio natural é o de admitir que a seleção do caso deve maximizar o conhecimento que será possível obter a partir dele, nos limites de tempo e nas condições existentes, é também muito claro que não está em questão encontrar num caso a representatividade que é assegurada por uma amostra corretamente delineada.

No entanto é fundamental não confundir o caso num *case study* com a unidade de análise – que constitui um factor crítico em qualquer investigação. A unidade de análise tende tipicamente a ser constituída por um sistema em ação e não por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Mesmo assumindo o *case study* como seletivo e incidindo num caso único, um estudo terá sempre que se focar em alguns elementos considerados como aspectos fundamentais para compreender o problema em estudo. E é neste quadro que muitas vezes um *case study* incorpora as vozes dos participantes diretamente envolvidos, e as de outros mais periféricos, com a vista a produzir uma visão integrada e rica do fenómeno em estudo.

2. Em direção a uma reconceptualização do estudo de caso – análise de constrangimentos emergentes na adopção do 'estudo de caso' como metodologia de investigação

De forma a reconceptualizar a utilização do estudo de caso na investigação, abordando-o como forma de organização da investigação e não como uma metodologia em si, é necessário refletir sobre a argumentação que sustenta a utilização de estudos de caso na investigação. Na literatura de metodologias de investigação que se debruça sobre os estudos de caso (como Yin, 1989, 1993; Merriam, 1988) há uma referenciação a um conjunto de elementos caracterizadores, encarados como vantagens:

- os resultados do estudo de caso podem ser mais facilmente compreendidos
- o estudo de caso capta características únicas do fenómeno
- o estudo de caso é potente em termos de retratar a realidade

- o estudo de caso ajuda a perceber outros casos

- o estudo de caso pode ser articulado e construir-se sobre acontecimentos não previstos

Para que seja possível interrogar o poder explicativo dos estudos de caso enquanto metodologia de investigação, as características enunciadas necessitam de ser equacionadas e interrogadas.

A compreensão dos resultados num estudo de caso (encarado enquanto uma metodologia de investigação) prende-se com o sentido que estes fazem para a audiência da investigação. Aqui deve sublinhar-se que qualquer resultado em investigação só pode ser entendido e devidamente apreciado à luz das teorias que enformaram a investigação, do problema formulado e das metodologias usadas na recolha e análise dos dados. Assim, a questão da compreensibilidade dos resultados poderá colocar-se em função da audiência da investigação mas não em si mesma e, neste quadro, não se deve confundir a investigação com a sua divulgação aos práticos que nela foram participantes ou ao grande público.

Na mesma linha, a captação de 'características únicas' do fenómeno não pode ser considerada uma mais-valia mas sim uma consequência de se definir como objecto uma entidade (sempre) única, não sendo considerada deste modo como uma qualidade específica do estudo de caso. Ressalva-se no entanto que a potência do estudo de caso em retratar a realidade é inegável e deve ser valorizada; contudo não se deve confundir o retrato da realidade com uma análise profunda e enquadrada pela teoria – algo que constitui o cerne da investigação.

Se a percepção de outros casos a partir de um estudo de caso constitui um exemplo particular de uma questão mais geral na medida em que o conhecimento pormenorizado de uma situação cria condições para a compreensão (relacional) de outras situações, a intensidade deste efeito de propagação está diretamente relacionada com o grau analítico do estudo de caso.

Por fim, a ideia da construção e articulação do estudo de caso com acontecimentos não previstos é importante e deve ser considerada como relevante embora se coloque de igual modo em estudos não caracterizados na literatura como estudos de caso (e.g. estudos etnográficos).

Consequentemente, apresenta-se uma visão do estudo de caso enquanto forma de organização da investigação, sustentando esta visão através da formulação de algumas questões que prenunciam propostas de desenvolvimento, indo de encontro ao já referido por autores como Ponte (1994), que salientou que um estudo de caso refere-se a um design de investigação, que pode ser desenhado à luz de vários paradigmas, em convergência com a ideia de *fitness to purpose* (já referida).

Questão 1: conhecimento produzido num estudo de caso/ generalização desse conhecimento

O conhecimento teórico (explicitado de forma independente do contexto) é muitas vezes (e em certos meios) entendido como tendo mais valor que o conhecimento prático (descrito tipicamente de forma contextual através de narrativas). Esta questão tende a desafiar o valor científico da investigação realizada através de estudo de caso nomeadamente no que respeita à sua validade conceptual. Essa validade estará sempre diretamente relacionada com a possibilidade de generalização dos resultados da investigação. Assim, em que medida é adequado falar em generalização a partir de um caso único e indicar como é usual que 'este estudo não pretende generalizar...'? Um das características fundamentais a considerar na investigação refere-se exatamente à necessidade de generalização, de criação de teoria substantiva (sobre um caso) que possa ser discutida no seio de outros casos e ganhe consequentemente poder explicativo e preditivo.

Refere-se igualmente a necessidade de reflexão sobre o enviesamento na investigação, por este constituir um problema nos estudos de caso sendo muito difícil efetuar um controlo adequado da tendência para verificar no caso' as concepções e ideias prévias do investigador.

Salienta-se, no entanto, que o facto de não existir capacidade de generalização (em extensão) não significa que não haja produção de conhecimento, que não possa ser realizada teorização (nomeadamente desenvolvendo teoria de natureza substantiva acerca da situação do caso) ou, na versão de alguns autores, '*generalização* para a teoria.

Questão 2: o lugar do estudo de caso na investigação - o estudo de caso como forma de organização da investigação?

O lugar do estudo de caso na investigação pode ser entendido como o de gerar hipóteses e contribuir para a construção de argumentos que posteriormente podem ser testados por outras vias; mas deve o estudo de caso reduzir-se a este papel instrumental, de particularização de uma dada situação investigativa?

Considera-se assim necessário abordar o estudo de um dado caso como reflexo da complexidade de um determinado acontecimento, constituindo assim uma forma de organizar a investigação. O estudo de caso passa a ser encarado não como uma metodologia de investigação per si mas sim como uma forma de organizar a investigação. Neste sentido, o que dita a fundamentação e a justificação da abordagem metodológica é menos o facto de se organizar em torno de um caso e mais a questão de se adoptar uma perspectiva (e.g. interpretativa, fenomenológica, etc.) sobre as situações em estudo caracterizando-as como instâncias do problema em análise.

A constituição do *case study* em metodologia de investigação – o estudo de caso – tem vindo a ser integrada na investigação académica de uma forma relativamente pouco crítica originando a perpetuação de um discurso de legitimação da adopção do estudo de caso como adequada ao problema do estudo a partir das características genéricas do problema de investigação e sem consideração ao paradigma em que a investigação se situa.

É fundamental interrogar as práticas de investigação procurando articular uma visão crítica com a necessidade de ensaiar novas formas de encarar as metodologias de investigação.

3. Referências Bibliográficas

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Flmer.

Eisner, E., & Peshkin, A. (Eds.). (1990). Qualitative inquiry in education. New York: Teachers College Press.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday. Herwig, H. (2011). Military Strategy in War and Peace: some conclusions. *Journal of Military and Strategic Studies*, vol. 13, 1, 126-131.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Morse, J.M. (1994) 'Qualitative research: fact or fantasy?' in Morse, J.M. (editor) *Critical issues in qualitative research methods,* Thousand Oaks: Sage, pp. 1-7.

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática.*Quadrante*, 3(1), 3-18.

Stake, R. (1995). Case study methods in educational research: Seeking sweet water. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: AERA.

Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods* (1st ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods* (Rev. ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

[386] UMA ANÁLISE DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRO

Yangla Kelly Oliveira Rodrigues
Universidade do Minho, Braga

[Resumo] Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996, o sistema de educação superior brasileiro tem apresentado uma forte expansão, sobretudo no número de instituições privadas. Esse fato trouxe consigo a dificuldade do Estado em assegurar padrões de qualidade educacionais mínimos para as Instituições de Ensino Superior – IES. Com esse propósito, o Ministério da Educação esteve à frente do desenvolvimento de novas sistemáticas de avaliação. Nesse contexto, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, através da Lei nº. 10.861, de 20 de dezembro de 2004, intentando aliar avaliação e regulação. Considerando a implementação desse novo modelo de avaliação voltado para a educação superior, neste texto busca-se apresentar uma análise desse sistema avaliativo, procurando explicitar as concepções de avaliação subjacentes e o papel desempenhado pelo Estado nesse processo. Argumenta-se que em sua origem, o SINAES configurava-se como sistema híbrido, no qual havia espaço tanto para o controle do Estado quanto para formas de auto- regulação das instituições. Entretanto, com a recente introdução de alguns indicadores, tem sido conferido maior controle do Estado, através das exigências de prestação de contas pelas IES, no qual prevalece a lógica de mercado, em que a educação passa a ser concebida como mercadoria, cuja qualidade é aferida pelos exames standardizados que medem a eficiência dos serviços prestados pelas IES.

[Palavras-Chave] Educação Superior, Avaliação e Estado.

INTRODUÇÃO

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, o sistema de educação superior brasileiro sofreu uma forte expansão. O número de estudantes matriculados saltou de 1,9 milhões em 1997 para 4,2 milhões em 2004[1], distribuídos entre 2.300 Instituições de Ensino Superior – IES, sendo 90% privadas. Esse fato trouxe consigo a dificuldade do Estado em assegurar padrões de qualidade educacional mínimos para as IES. Com esse propósito, o Ministério da Educação esteve à frente do desenvolvimento de novas sistemáticas avaliativas, uma vez que também a LDB lhe garante essa competência, conforme expresso em seu artigo 9º: "a União incumbir-se-á de: (...) VIII – Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino" (Brasil, 1996) Competência corroborada pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), ao estabelecer em seu artigo 4º que "a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação" (Brasil, 2004a).

Nesse contexto, é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, através da Lei nº. 10.861, de 20 de dezembro de 2004, constituindo-se no mais recente modelo de avaliação instituído pelo Estado brasileiro, intentando aliar avaliação e regulação.

Considerando a implementação desse novo modelo de avaliação voltado para a educação superior, neste texto busca-se apresentar uma análise desse sistema avaliativo, procurando explicitar as concepções de avaliação subjacentes e o papel desempenhado pelo Estado nesse processo.

O MODELO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRO: O SINAES

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior tem por finalidades:a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004a, artigo 1º, § 1º)

1 - Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo técnico do censo da educação superior 2004.

O SINAES objetiva assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Nesse sentido, é composto por três processos avaliativos realizados em diferentes momentos, quais sejam: Exame Nacional de Desempenho Estudantil – ENADE; Avaliação dos Cursos de Graduação; e Avaliação Institucional.

O ENADE é um exame ao qual são submetidos alunos ingressantes no final do primeiro ano do curso e concluintes no final do último ano dos cursos de graduação, inscritos pela instituição e definidos por amostragem. Objetiva avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Pretende aferir os impactos da formação ofertada e a sua qualidade. Constitui componente curricular obrigatório, sendo incluído no histórico escolar dos estudantes sua situação de regularidade ou irregularidade em relação ao cumprimento do exame. O estudante selecionado para participar do ENADE só poderá receber seu histórico escolar e diploma se tiver realizado o exame.

O ENADE é aplicado periodicamente a cada três anos por áreas, definidas pelo Ministro da Educação com assessoria da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.

A avaliação dos cursos de graduação busca avaliar as condições de oferta dos cursos de graduação. É executada em duas fases: a primeira, eletrônica, caracteriza-se pelo preenchimento de um formulário pelo curso avaliado; e a segunda refere-se à avaliação *in loco* por especialistas, os quais chegam à instituição de posse das informações enviadas na fase inicial pelo *site* do INEP. Os cursos são avaliados em três dimensões, quais sejam: organização didático-pedagógica; corpo docente; e instalações físicas. Ressalte-se que o resultado dessa avaliação implica a obtenção de autorização para funcionamento, bem como o reconhecimento ou renovação de reconhecimento do curso.

A avaliação institucional, por sua vez, tem como objetivo identificar o perfil e o significado da atuação das IES, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando dez dimensões: I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

O processo global de avaliação institucional busca abranger as dimensões supracitadas por meio de duas modalidades: avaliação externa e auto-avaliação.

A avaliação externa é realizada por comissões designadas pelo INEP, as quais avaliam as instituições *in loco*, subsidiadas por um roteiro constituído pelo instrumento de avaliação, e tomando como referencial o relatório de auto-avaliação elaborado pela instituição a partir do seu processo de auto-avaliação institucional.

A auto-avaliação institucional ou avaliação interna, como a denominação indica, se refere ao processo avaliativo desenvolvido pela própria instituição, sendo coordenado por uma Comissão Própria de Avaliação – CPA nela constituída e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro de auto- avaliação institucional da CONAES. De acordo com esse documento:

A avaliação interna ou auto-avaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. (CONAES, 2004b, p.5)

A auto-avaliação das instituições de educação superior tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo. Tal ocorre, em especial, quando conta com a participação efetiva de toda a comunidade interna e, ainda, com a contribuição de atores externos do entorno institucional. Nestes casos, a instituição constrói, aos poucos, uma cultura de avaliação que possibilita uma permanente atitude de tomada de consciência sobre sua missão e finalidades acadêmica e social.

Em cada um dos macroprocedimentos acima descritos, a aferição dos resultados parte da atribuição de conceitos numa escala de 1 a 5. Especificamente em relação à avaliação dos cursos e a avaliação institucional, são atribuídos conceitos por especialistas designados pelo INEP a cada dimensão avaliada e ao final é gerado um conceito final (média ponderada), esse processo efetiva- se através das visitas *in loco*, as quais, não têm apenas a finalidade de garantir a fidelidade das informações prestadas pela instituição, mas, principalmente, de estabelecer um diálogo construtivo entre o Ministério da Educação e a respectiva comunidade acadêmica.

Em seu conjunto, esses processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade

avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

Em 2008, o Ministério da Educação no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES emitiu a Portaria Normativa nº. 4, a qual regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores – CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento.

O CPC é uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o Conceito ENADE (que mede o desempenho dos concluintes), o desempenho dos ingressantes no ENADE, o Conceito IDD[2] e as variáveis de insumo. Os dados que compõem as variáveis de insumo consideram o corpo docente, a infra-estrutura e o programa pedagógico do curso, formados a partir das informações do Censo da Educação Superior e das respostas ao questionário socioeconômico do ENADE.

O CPC é aplicado numa escala de 1 a 5. Os cursos que obtiverem conceito satisfatório (mínimo 3) ficam dispensados das avaliações *in loco* por especialistas. Devem necessariamente ser objeto dessa avaliação apenas os cursos com CPC 1 ou 2. Esse resultado é também utilizado como um dos indicadores para aferição do Índice Geral de Cursos – IGC.

O IGC, por sua vez, é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (conceito preliminar de curso) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a nota CAPES. O resultado final é expresso em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5).

UMA ANÁLISE DO SINAES SOB OS ENFOQUES E PARADIGMAS DE AVALIAÇÃO E DO PAPEL DO ESTADO

Conforme esclarece Sobrinho (2003a), a avaliação é indissociável do cenário onde ocorre, podendo cumprir diferentes funções, de acordo com os valores do sistema no qual está inserida, pois diferentes paradigmas epistemológicos a fundamentam, segundo a educação seja concebida como bem público ou como uma mercadoria.

No modelo de avaliação para a educação superior implementado pelo Estado brasileiro com o SINAES, coexistem duas concepções de avaliação antagônicas: a avaliação formativa/ emancipatória, através do que é proposto como auto-avaliação; e a avaliação somativa, de controle, aferição de produto, por meio do uso que se tem feito dos resultados do ENADE na composição do CPC, bem como com os rankings de instituições promovidas pela divulgação dos resultados do IGC.

O Ministério da Educação tem justificado a criação dos índices a favor do atendimento da grande demanda por avaliação no país, em virtude da expansão da educação superior e considerando que a estrutura organizacional do MEC e do INEP não tem conseguido dar conta dessa demanda. Sendo assim, os novos mecanismos configurados pelo CPC e IGC constituiriam atalhos.

Entretanto, com a adoção desses atalhos o Ministério está contradizendo os princípios que fundamentaram a criação do SINAES, dentre eles: análise global e integrada das dimensões que avalia, por meio da articulação das suas três vertentes (ENADE, avaliação dos cursos e avaliação institucional); o respeito à identidade e diversidade das instituições e dos cursos; a participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo.

Com essa opção pelos indicadores, o MEC está sobrepondo uma das partes do seu sistema avaliativo em detrimento do todo, quando, das vertentes do sistema, utiliza unicamente os resultados do desempenho dos alunos obtido através do ENADE para aferir a qualidade da educação traduzida pelos índices. "A partir do momento em que é considerado um desses pilares como o único elemento definidor de qualidade do curso ou IES, está ocorrendo uma transgressão do sistema atual de avaliação." (Polidori, 2009, p.447)

O ENADE, CPC e IGC, por sua vez, constituem mecanismos coerentes com o modelo de avaliação da racionalização científica, o qual possui como cerne averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados. Concepção que se coaduna com a pedagogia por objetivos compromissada com a ideologia utilitarista apropriada à lógica de mercado, pela qual a educação está relacionada ao desenvolvimento econômico. Aqui a avaliação se torna mais operativa, com foco no produto em detrimento do processo, servindo como um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade, eficiência e eficácia das instituições educativas (Sobrinho, 2003a). Exerce função regulatória e classificatória. Seus pressupostos se contrapõem ao modelo da avaliação formativa e emancipatória, que no mesmo sistema encontrava espaço através dos processos de auto-avaliação institucional, a qual buscava a construção de uma cultura de avaliação com a participação dos membros da comunidade universitária para a melhoria da qualidade da educação. Por esse braço do SINAES, propunha-se a avaliação de caráter global, contínuo, sistêmico, integradora, cujos resultados serviriam para o aprimoramento da gestão institucional e melhoria da qualidade da educação.

Com a incorporação do CPC e IGC ao SINAES, o MEC vem paulatinamente deixando de dinamizar os processos de avaliação institucional e de cursos, perdendo a vertente do seu sistema representativa do enfoque participativo, no qual a avaliação tem como conceitos-chave a participação, democracia e cooperação (*Idem, Ibidem*).

Sendo assim, as duas tipificações de avaliação se encontram dentro do mesmo sistema, constituindo um aparente paradoxo entre um modelo de base quantitativa, caracterizado pela mensuração de resultados,

2 - O Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes.

estabelecimento de uma hierarquia entre as instituições, promotor do controle da qualidade; e um modelo de base qualitativa, que busca a compreensão e atribuição de sentidos e significados ao conjunto de atividades acadêmicas, identificar formas de superar suas fragilidades e desenvolver suas potencialidades, através de processos construídos coletivamente. Entretanto, com a adoção dos indicadores CPC e IGC verifica-se a preponderância do segundo modelo a favor do enfoque técnico-burocrático e racionalista.

De acordo com Sobrinho (*Ibidem*), o enfoque técnico-burocrático em avaliação tem como conceitos-chave a eficiência, utilidade e competitividade. Seus objetivos são controlar, hierarquizar, instrumentalizar a distribuição de recursos, *acreditation* e a prestação de contas. Utiliza-se de métodos quantitativos e o processo é centralizado pelo Estado, aqui caracterizado como o Estado "avaliador" ou "interventor".

Segundo Afonso (2005), a expressão "Estado Avaliador" caracteriza um perfil de Estado que adota o *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para a administração pública de modelos da gestão privada, com foco nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. A cultura gerencialista transplantada para o âmbito do serviço público serviria como mecanismo mais eficiente de controle e responsabilização. Com esse propósito, a avaliação constitui um pré-requisito para viabilizar a implementação desses mecanismos, sendo capaz de garantir, através da normatização, resultados e produtos que assegurem a eficiência das IES. "A responsabilização é a obrigação de provar que os resultados obtidos e mensuráveis correspondem a certos padrões externamente convencionados." (Sobrinho, 2003b, pp.38-39)

Nessa lógica do "Estado Avaliador", portanto, estabelecem-se objetivos educacionais, criam- se os exames para verificar se estes objetivos foram alcançados, mensurando e classificando as performances dos estudantes e das instituições, e em seguida estes são responsabilizados pelos resultados.

No SINAES, através do ENADE avalia-se o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação e o desenvolvimento de competências e habilidades. A partir de seu resultado classificam-se os cursos, ao ser incluído na composição do CPC. Os cursos que ficarem aquém dos padrões estipulados, e somente estes, recebem a avaliação *in loco* de especialistas, quando pelo sistema original todo e qualquer curso deveria receber essa avaliação para fomentar a construção da cultura avaliativa e criar espaço para o diálogo entre o ministério e as instituições, a fim de reconhecer e valorizar as especificidades das universidades. Através da avaliação *in loco*, o curso com resultado insatisfatório no CPC tem a possibilidade de obter um novo conceito, o qual pode vir a ser mais elevado que o CPC ou ainda igual ou inferior, neste último caso, é estabelecido um protocolo de compromisso com metas e prazos a serem cumpridas pela instituição, que uma vez não atingidos implicam no fechamento do curso, pleno exercício do controle estatal.

Conforme elucida Sobrinho (2003b, p.38):

"Estado Avaliador" que caracteriza forte no controle do campo social, e liberal relativamente à economia. Segundo essa lógica, o estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade (...). Por outro lado, exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado.

Essa política desenvolvida pelo Estado brasileiro está integrada a um contexto mais amplo, sofrendo os efeitos da globalização, a qual estabelece diretrizes comuns para distintos contextos, empreendidas diretamente pela ação de organismos internacionais e agências transnacionais. No que se referem à educação superior, estas instâncias cada vez mais atribuem ao Estado o papel de supervisor, o que veio a fortalecer o estabelecimento de políticas de avaliação da educação superior em todo o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O SINAES em sua origem configurava-se como sistema híbrido, no qual havia espaço tanto para o controle do Estado quanto para formas de auto-regulação e autonomia das instituições.

Em suas bases fundantes, conforme expõem Barreyro e Rothen (2006), o SINAES pretendia que a avaliação da educação superior fosse além da visão neoliberal, que estimula a concorrência entre as instituições e a regulação pelo mercado, afirmando valores ligados à educação superior como bem público e não como mercadoria.

Com a introdução dos indicadores CPC e IGC, a lógica é invertida, a educação passa a ser concebida como mercadoria, cuja qualidade é aferida pelos exames *standardizados* que medem a eficiência dos serviços prestados pelas IES.

O SINAES deixa de ser espaço democrático, de problematização da qualidade para ser instrumento de premiação ou punição das IES, restringindo-se à fiscalização do cumprimento de normas legais e ao ajuste às demandas do mercado.

Na confrontação dessa notável mudança de rumo, nos resta indagar sobre qual tipo de sistema universitário busca construir o Estado brasileiro: o que atenda as exigências do mundo produtivo? Ou o que desenvolva a cultura crítica capaz de desenvolver a condição emancipatória?

No Brasil, as universidades têm assegurado constitucionalmente o princípio de autonomia, entretanto, as ações do "Estado Avaliador" com seus dispositivos de avaliação/controle passam a interferir nos projetos que as instituições constroem para si, conforme esclarece Andríola (2008). Tome-se mais uma vez o ENADE, para uma análise de um dos mecanismos promotor dessa ação do Estado. Esse exame avalia o desempenho dos estudantes em função das diretrizes curriculares para os cursos, um exame único para todo o país. Ainda que estas mesmas diretrizes tragam em seu texto a suposta valorização da autonomia das instituições na construção de seus currículos, os quais podem dar espaço

para aspectos regionais e locais, por exemplo, o exame exigirá de todos, domínio dos mesmos conteúdos, de acordo com o perfil definido para o profissional. Se as diretrizes reconhecem a autonomia, a avaliação empurra para a padronização e uniformização, caso a instituição deseje obter os melhores resultados.

Note-se que a avaliação aqui se mostra também como mecanismo de grande utilidade para verificar a implementação das reformas educacionais do Estado, se pensarmos especificamente, ainda considerando o exemplo acima, na relação entre ENADE e cumprimento das diretrizes curriculares.

E se por essa lógica, as universidades têm sua autonomia comprometida, submetendo-se às suas exigências para seus resultados não ficarem aquém dos padrões definidos, essa instituição ganha contornos instrumentais, em função do atendimento das demandas do mundo do trabalho, a partir do qual são desenhados os perfis profissionais.

"Será que vale a pena retroceder e será que o atalho compensa sob o ponto de vista da qualificação do sistema. Não estará o Brasil abrindo mão da oportunidade de consolidar um amplo e completo sistema de avaliação da educação superior?" (Giolo, 2008, p.856)

Em contraposição ao sentido dado à avaliação por meio dos mecanismos recém-introduzidos no SINAES, a avaliação educacional deve seguir enfoque formativo, considerando o contexto ao qual se dirige e suas particularidades que os diferenciam dos demais, valorizando o processo em que se desenvolve, sendo promovida continuamente, através de práticas que estimulam a reflexão e a crítica, permitindo a (re)construção de novas realidades, promovendo a contínua melhoria das práticas pedagógicas com a participação dos atores envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.* 3ª. ed. São Paulo: Cortez.

Andríola, W.B. (2008). Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. *Revista Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação,* (6) 4, 128-148.

Barreyro, G. B. & Rothen, J. C. (2006). "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. *Educação e Sociedade*, (27) 96, 955-977.

Brasil. Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Consultado em Janeiro 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Brasil. Lei nº.10.172, de 9 de janeiro de 2001 (2001). *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.* Consultado em Janeiro 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

BRASIL. Lei nº.10.861, de 14 de abril de 2004 (2004a). *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências*. Consultado em Janeiro 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm

BRASIL, Portaria Normativa nº.4, de 5 de agosto de 2008 (2008). *Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007*. Consultado em Janeiro 2011, de http://download.inep.gov.br/download//superior/condicoesdeensino/Portaria_N_4_de_5_de_agosto_2008.pdf

Giolo, J. (2008). "SINAES" intermitentes. *Revista da Avaliação da Educação Superior*,(13) 3, 851-856.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2004b). *Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições*. Consultado em Janeiro 2011, de www.inep.gov.br

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2004c). *Resumo técnico do censo da educação superior 2004.* Consultado em Janeiro 2011, de www.inep.gov.br

Polidori, M. M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e ...outros índices. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, (14) 2, 439-452.

Polidori, M. M., Araújo, C. M. M. & Barreyro, G. B. (2006). SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, (14) 53, 425-436.

Sobrinho, J. D. (2003a). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.

Sobrinho, J. D. (2003b). Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: Sobrinho, J. D. & Ristoff, D. I. (orgs.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, pp.35-54.

[387]

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO. DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA TUTOR INTELIGENTE PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

António Augusto Araújo Gomes
Instituto Superior de Engenharia do Porto

[Palavras-chave] Tecnologias de informação e comunicação, Sistemas tutores inteligentes, Sistemas hipermidia adaptativos

As Tecnologias da Informação e Comunicação permitem novas estratégias de difusão da informação e novos modelos de comunicação, com a proposta de modificar as atitudes e o comportamento humano em relação à educação.

Actualmente a WEB é fundamental como meio de comunicação e partilha de informação. Ao ensino será exigido a utilização de TIC, suportadas na Web, para estabelecer a comunicação professor-aluno e aluno-aluno, para divulgação de conteúdos e mesmo como meio de ensino/aprendizagem.

Os sistemas tutores inteligentes (Intelligent Tutoring Systems - ITS), são sistemas computacionais que têm a capacidade de proporcionar um ensino personalizado aos alunos, recorrendo a técnicas de inteligência artificial. São sistemas que possuem a representação da matéria de ensino (conhecimento do domínio), da pessoa ensinada (modelo do aluno) e da forma como o ensino se deve desenrolar (estratégias pedagógicas). Proporcionam um ensino que se adapta dinamicamente ao aluno, ao seu estilo e ritmo de aprendizagem e, sobretudo, ao seu nível de conhecimento, sendo capaz de transmitir e avaliar conhecimento de uma forma aproximada à de um tutor humano e em ambientes de treino individualizados.

O ITS de Ensino e Aprendizagem do Projecto Electrotécnico pretende ser uma ferramenta de apoio ao ensino/aprendizagem, de unidades curriculares no âmbito do projecto electrotécnico.

No desenvolvimento deste trabalho, foi utilizada a plataforma AHA! (Adaptive Hypermedia for All) que é uma plataforma de código aberto desenvolvida na Eindhoven University of Technology pelo grupo de Database and Hypermedia e coordenado pelo professor doutor Paul De Bra.

A plataforma AHA! corre sobre um servidor HTTP java, como o apache tomcat, e tem como objectivo facilitar a concepção de aplicações web do tipo adaptativas hipermédia. Do ponto de vista do utilizador as funcionalidades do ITS são: Após registo, é realizado um teste para identificar qual é o estilo de aprendizagem preferencial do

utilizador (Modelo VAK), assim como um teste de diagnóstico, para aferição do nível de conhecimentos iniciais do aluno.

Quanto à exploração do curso de descoberta do conhecimento, o sistema adapta o nível de detalhe da apresentação ao nível de conhecimentos do utilizador. Os conteúdos também são adaptados mediante o estilo de aprendizagem, assim como será mostrada outra versão dos conteúdos caso o utilizador não os tenha compreendido bem (eg. falha no teste de validação da aprendizagem).

As tecnologias utilizadas no desenvolvimento do projecto foram: Tecnologias Web (HTML, PHP, DOM, Javascript, Ajax), Sistemas Gestores de Bases de dados (DOM com Javascript e Php), XML, Plataforma Java ou .NET, Servidores Web (Php – Phpdev e TomCat) e Hipermédia Adaptativa (AHA).

[388]

MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA – SABERES CONTEXTUAIS PARA LIDAR COM O INESPERADO

Isabel Freire e Ana Paula Caetano
Universidade de Lisboa

[Resumo] Com este texto pretendemos contribuir para a reflexão sobre a mediação socioeducativa, focando-nos na ligação entre esta actividade laboral e os saberes que os seus praticantes mobilizam na prática quotidiana.

Recorreremos a um estudo empírico realizado junto de 225 mediadores socioeducativos, que em parte já foi apresentado (Costa e Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Sousa Ferreira, 2010). O nosso intuito é trazer mais um contributo para a compreensão do pensamento e das práticas dos mediadores socioeducativos em Portugal. Neste sentido apresentaremos os resultados da análise de uma parte da informação recolhida a partir da aplicação de um questionário a estes mediadores, referente aos saberes que os 225 mediadores socioeducativos destacam como necessários à sua acção laboral. Partimos assim da análise das respostas a uma pergunta aberta do questionário, cruzando-a com outras dimensões já previamente analisadas.

Partindo de uma tipologia de Schulman (1986) adaptada, analisámos os saberes que os mediadores consideraram relevantes para a sua prática, sendo notória a importância atribuída aos saberes contextuais, pela enorme diversidade de informação, que vai de saberes bastante abstratos e universais até saberes muito específicos. Num outro nível de análise, interpretamos ainda os saberes enunciados que nos permitem inferir da necessidade de preparação do mediador para lidar com o inesperado,

Introdução à problemática

Em qualquer campo social, a mediação é uma actividade de grande exigência, que sobretudo desafia aqueles que a praticam a desenvolverem capacidades de resposta a situações inesperadas e críticas. A mediação é também uma actividade educativa e ética, na medida em que tem como objectivo proporcionar uma aprendizagem alternativa de práticas de gestão das relações humanas e simultaneamente persegue determinados princípios éticos, cuja aplicação dê sentido à mediação como instrumento de reforço do bem-estar social e da coesão dos grupos, das comunidades e da sociedade em geral. O mediador é um agente social com fortes responsabilidades. Nos estudos que temos desenvolvido em Portugal, temos dado a reconhecer como estes "profissionais" têm consciência dessas responsabilidades (Freire e Caetano, 2009) e constituem um grupo "profissional" que, embora diversificado em matéria de qualificações académicas, se apresenta maioritariamente com elevado nível de qualificações e bastante identificado como grupo e com a sua atividade (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Ferreira, 2010).

Alguns autores têm-se debruçado sobre a dimensão ética do trabalho dos mediadores (Oliveira e Freire, 2009; Caetano, Freire e Ferreira, 2009; Boqué Torremorell, 2008; Munné e Mac-Cragh, 2006; Six, 2002). Trata-se de uma *ética relacional*, onde se destacam os valores do *respeito* (por si próprio e pelos outros), da *responsabilidade* (perante os seus atos e perante a vida), da *liberdade* (cujos limites são constantemente desafiados ao longo do processo de mediação) e da *não-violência* (a essência da mediação é a integração do conflito na vida) (Oliveira e Freire, 2009).

Apesar de ser uma atividade de grande exigência e responsabilidade, a sua implantação como atividade formal no campo social, e mais ainda como atividade profissional[1], tem sido difícil. Em parte, por razões político-ideológicas, uma vez que a sua maior ou menor valorização e expansão tem sido muito dependente das políticas públicas dominantes mais progressistas ou mais conservadoras. Também por razões ligadas à definição e codificação das atividades profissionais, designadamente do «trabalho social constituído» (Demazière, 2010).

1-A mediação no campo socioeducativo surge em Portugal muito ligada a programas financiados de resposta a problemas do sistema educativo ou de desenvolvimento de projetos comunitários (Freire,2010), que conduziu por um lado a uma certa implantação desta atividade, mas também a uma grande precariedade. Quando falamos de actividade profissional, enquadramo-la no que Dubar designa de "especialização de um domínio que passa pela aquisição de uma qualificação ou de uma competência específica" (citado por Duvay, 2010: 120).

conciliando a capacidade de ser resiliente, flexível, reflexivo e autoregulado com a capacidade de abertura ao outro.

[Palavras-chave] Mediador socioeducativo; atividade relacional e ética; saberes contextuais

Apesar de todas as dificuldades de âmbito laboral, profissional e de reconhecimento social que os mediadores enfrentam, a atividade existe e este grupo profissional heterogéneo e disperso tem-se afirmado ao longo das últimas décadas em muitos países europeus, nomeadamente em Portugal. A mediação social tem constituído uma resposta aos problemas e desafios sociais e educativos em sociedades onde o abandono escolar e o baixo nível de qualificação de franjas significativas da população juvenil continuam a ser preocupantes, onde o desemprego e a precariedade são problemas extensivos a grandes massas de jovens-adultos e onde se observa uma deterioração e marginalização crescente na vida de muitos cidadãos. A mediação tem vindo a ser e pode desenvolver- se também como uma resposta preventiva e actuante no combate a estes graves problemas sociais.

Metodologia

Os dados cuja análise e interpretação aqui apresentamos foram recolhidos através do questionário "*Perfil do Mediador Socioeducativo***"** (Silva *et al*, 2010), construído no âmbito do *Projecto Colectivo Formações e Aprendizagens ao Longo da Vida: Saberes, Experiências e Identidades (CIEd - PC01-LI-07*), que as autoras integraram. O questionário foi aplicado aos mediadores que à data trabalhavam no campo socioeducativo em todo o Continente português**,** tendo sido distribuídos 530 questionários, com uma taxa de retorno de 42% (225)**.**

Neste artigo partimos das análises das respostas à pergunta de resposta aberta: "*Que conhecimentos/saberes considera que os medidores socioeducativos devem possuir?*" Toda a informação contida nas respostas dadas pelos mediadores a esta questão foi exaustivamente considerada e analisada segundo um conjunto de eixos de análise decorrentes da literatura sobre o tema, cruzada com a própria informação contida nas respostas. Num primeiro nível de análise foi considerada toda a informação, analisando os saberes referenciados pelos respondentes, segundo tipologia adaptada de Shulman (1987). Num segundo nível de análise, considerámos a informação segundo os tipos de saberes mais referenciados, nomeadamente os comunicacionais, os relacionais, os contextuais e os éticos. Num terceiro nível de análise trabalhamos a informação segundo uma dimensão relevante da atividade profissional dos mediadores – abertura ao inesperado, claramente plasmada no conjunto das respostas dos mediadores socioeducativos da amostra.

Caracterização da amostra

Sintetizamos a apresentação da amostra que poderá ser encontrada com maior detalhe no texto coletivo do projeto já citado (Silva *et al,* 2010).

Os mediadores que participaram neste estudo são sobretudo mulheres, solteiras, jovens, a maior parte a viver e a trabalhar na área de Lisboa e Vale do Tejo e a exercer a actividade de mediação sem qualquer vínculo profissional, por motivos variados, que abarcam os de ordem pessoal, profissional ou institucional. O grupo estudado encontrava-se a trabalhar sobretudo no âmbito de projectos e programas de mediação dirigidos a populações jovens e no âmbito escolar, dando forte atenção e combate ao insucesso e abandono escolar (Programa Escolhas, Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil e Instituto de Apoio à Criança).

A amostra de mediadores apresenta habilitações académicas bastante heterogéneas, com predomínio das habilitações de nível superior e com uma incidência relevante de mediadores com cursos de pós-graduação. Observa-se um *deficit* de formação especializada, designadamente no domínio específico da mediação.

A diversidade caracteriza a amostra de mediadores deste estudo: desde a diversidade de percursos académicos e formações, à diversidade de contextos de trabalho, de tipo de intervenção e da população junto de quem intervêm.

A aplicação de uma escala de autoestima coletiva revelou níveis elevados de satisfação pessoal e profissional com

o exercício destas funções, bem como «autoestima colectiva privada»[2] e «pública» (Silva *et al*, 2010: 137).

Saberes considerados necessários à mediação

Considerando a diversidade e quantidade de informação analisada (195 unidades de registo[4]), sublinhe-se a fraca referência a *saberes disciplinares*. Apenas as referências a "saberes da sociologia", "da psicologia", "da antropologia", "experiência na área do direito", "da educação" poderão ser consideradas nesta categoria, ainda que com a ressalva de os saberes da educação com mais propriedade poderem ser considerados multidisciplinares.

Inversamente, observa-se que a maior parte da informação contida nas respostas dos mediadores é relativa a *saberes contextuais* (e.g. "interpretar e compreender a cultura das partes envolvidas", *comunicacionais* (e.g. "saber ouvir") e *relacionais* (e.g. "saberes no domínio dos relacionamentos interpessoais"). Existe também uma forte diversidade de referências a saberes intrapessoais (e.g. "ser flexível") e éticos (e.g."ser justo").

Saberes comunicacionais

Encontramos múltiplas referências aos saberes comunicacionais, parecendo ser uma dimensão do trabalho dos medidores muito valorizada e que também suscita necessidades de formação. Embora alguns mediadores apenas se refiram de forma vaga à necessidade de possuir bons conhecimentos sobre comunicação, a *escuta e o diálogo*, e as competências e atitudes que pressupõem, são o forte dos enunciados dos mediadores. A título de exemplo apresentamos aqui alguns indicadores de saberes considerados necessários nestas duas dimensões da comunicação que obviamente se complementam:

Existe ainda uma referência à capacidade de fazer uma "boa gestão emocional dos processos de comunicação".

A maior parte das referências específicas aos saberes específicos da mediação surgem muito associadas à comunicação, designadamente no quadro da gestão de conflitos, apontando-se quer a necessidade de ter domínio de técnicas de mediação, quer de negociação, para os superar. Há apenas uma referência a conhecimentos específicos de mediação escolar.

Saberes em relacionamentos interpessoais

Existe igualmente uma enorme profusão de enunciados de saberes no campo dos relacionamentos interpessoais, que vão desde formulações muito abstratas (eg. **"c**onhecimentos sobre relações interpessoais/gestão de relações sociais"; "competências relacionais/possuir boas competências interpessoais"), a outras bem mais específicas, como por exemplos "domínio sobre dinâmicas de grupo", "saberes no domínio dos relacionamentos interculturais"; "saber influenciar positivamente as pessoas" ou "ter bom relacionamento com os jovens". A "capacidade para trabalhar em equipa" e de "desenvolvimento de trabalho interdisciplinar (com outros profissionais)" são também necessidades sentidas por estes mediadores, a que acresce uma referência a "conhecimentos específicos em *coaching* ".

Saberes contextuais

Pensamos que as respostas destes mediadores revelam uma enorme consciência da necessidade que têm de conhecer bem os contextos em que trabalham para que a sua intervenção seja bem acolhida e enquadrada, quer pelas entidades que a promovem, quer pelas populações e comunidades a quem se destina.

Um primeiro aspeto que se revela é a necessidade de conhecerem os *contextos sob o ponto de vista estrutural* e, nesse sentido, o discurso destes mediadores vem marcado pelos conceitos de *territorialização* ("ter noção da territorialização da educação", diz um mediador), de *comunidade* (usando diferentes formulações, 18 medidores se lhe referem; e.g. "ter bons conhecimentos sobre a população/a comunidade/o meio social com que se trabalha/ a cultura, a língua, a religião do grupo"; dois mediadores sugerem mesmo a necessidade de "saber ser aceite na comunidade como um interlocutor"); o conceito de *rede* (e.g. "bons conhecimentos sobre redes e recursos existentes; "domínio sobre recursos sociais e equipamentos") e de *organizações* (e.g. "conhecimentos específicos em organizações/instituições locais"). Também referem a pertinência do conhecimento acerca da legislação (nomeadamente sobre menores), da burocracia e das características do sistema educativo e das escolas para desenvolver a sua atividade laboral.

Para além destes saberes acerca das dimensões estruturais dos contextos em que trabalham, que tendencialmente traduzem uma abordagem complexa e sistémica da realidade social, parece também estar implícito nas respostas dos mediadores acerca dos saberes contextuais, a necessidade de mobilizar esses saberes a diferentes níveis. Como tentámos ilustrar no Quadro 1, a maior parte dos saberes mencionados situam-se num nível de conhecimento muito abrangente e de certo modo abstrato (e.g. "conhecer os diferentes códigos linguísticos /saberes de outras culturas"; "conhecimentos sobre as várias realidades socioeconómicas"). Existe, porém, um outro nível de saberes e naturalmente de mobilização desses saberes, que denominámos de *saberes situados* (e.g. "interpretar e compreender a cultura das partes envolvidas"; "capacidade para avaliar o código de conduta dos diferentes grupos culturais com quem se trabalha". Num nível ainda de maior proximidade e personalização é apontada a capacidade de "identificar o contexto social e familiar de cada um dos envolvidos". Talvez que estes diferentes níveis dos saberes contextuais apontados pelos mediadores traduzam a consciência que o grupo tem dos diferentes níveis dos sistemas em que atuam como figuras de interação.

2- Julgamentos pessoais positivos no sentido da sua pertença ao grupo.

3- Julgamentos igualmente positivos acerca do que os outros pensam do grupo.

4- Por unidade de registo entende-se a porção de discurso, palavra ou conjunto de palavras que só por si exprimem uma ideia completa.

Saberes pedagógicos

Estes saberes têm pouca expressão no discurso dos mediadores da amostra, talvez porque uma parte deles não estivesse a desempenhar funções em ambientes de educação formal. Porém, é interessante notar as três dimensões a que se referem: i. *animação de projetos* (e.g. "conhecimentos sobre gestão e animação de projectos"; "conhecimentos sobre técnicas de envolvimento dos professores nos projectos"; "saber desenvolver trabalho interdisciplinar"); ii. *animação pedagógica* ("saber gerir e promover actividades pedagógicas; "conhecimentos sobre animação/ competências de animação"); iii. *currículo* ("ter competências curriculares para dar resposta à expectativa do grupo de trabalho").

Saberes éticos

Como noutro trabalho empírico que realizámos junto de mediadores socioeducativos (Freire e Caetano, 2009), também se observa que estes mediadores projetam no seu discurso um forte sentido de cidadania e de interculturalidade, que se liga a uma ética relacional orientadora da sua acção, como tentamos ilustra na figura 1.

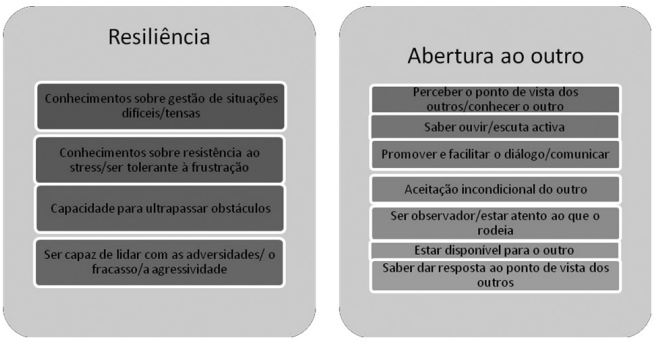
Muitos dos mediadores da amostra salientaram a importância dos saberes do campo da ética, sublinhando um conjunto de valores que devem fazer parte de Ser mediador. Nestas suas respostas usam profusamente os verbos Ser e Dever ser ("ser capaz de respeitar o outro"; "ser justo"; "ser humilde"; "devem ser responsáveis"; "devem ser modelos positivos"; …). Parece, assim terem consciência de que a sua actividade profissional lhes exige um fortíssimo domínio de si enquanto ser humanos e enquanto seres éticos, autoconhecimento e conhecimento de si em ação ("só prometer o que se pode fazer"; "nunca elogiar um jovem desfavorecendo os outros").

Abertura ao inesperado

Os mediadores, em todas as épocas e nos mais diversos domínios formais e informais, para além de serem reconhecidos como pessoas respeitáveis e honoráveis, são também descritos na literatura da especialidade como pessoas corajosas e perseverantes. O pensamento expresso por estes 225 mediadores que colaboraram no nosso

Quadro 1 – Dos saberes contextuais abstratos aos individualizados

Figura 1 – Saberes éticos



estudo vem ao encontro desta imagem ética e autocontrolada do mediador.

Por outro lado, os contextos de trabalho dos mediadores são descritos como adversos, desafiadores e muitas vezes inesperados. O mediador, necessitando de estar bem preparado para o desempenho da sua atividade, trabalha no aqui e no agora e isso exige- lhe uma preparação acrescida para lidar não só com a adversidade como com o inesperado. Da análise da informação relativa aos saberes necessários aos mediadores socioeducativos para o exercício da sua atividade profissional, que aqui trazemos, emerge ainda uma terceira leitura, que adveio da constatação da incidência de respostas que remetiam para saberes que suportam a intervenção do mediador em situações inesperadas e críticas. Toda essa informação foi então organizada em quatro grandes áreas de competência/ de saber – resiliência, abertura ao outro, reflexividade/autoregulação e flexibilidade, cujos indicadores apresentamos nos quadros da figura 2. Como se pode observar, cada uma destas áreas de competência, apoia-se em saberes das três áreas clássicas de organização dos saberes: o saber, o saber fazer e o saber ser. Clássicas porque foram proposta já no século XVIII pelo grande pedagogo e humanista que foi Pestalozzi, mas que ainda hoje são referências importantes para formação de educadores.

Reflexão final – dos saberes à formação

Em síntese, os discursos dos mediadores apontam para a valorização de saberes com um forte pendor contextual, muitas vezes situado, orientado pelas e para as situações concretas, aberto ao inesperado, o que implica atenção, reflexividade, escuta, flexibilidade, disponibilidade e aceitação do outro, auto-regulação e criatividade. Associada a esta abertura ao inesperado está, também, o facto de a mediação implicar uma resiliência, capacidade de viver e lidar com tensões, situações difíceis, adversidades, obstáculos, fracassos. O conflito e os problemas relacionais são o cerne da mediação, mas não apenas. Também a gestão de projectos e actividades, a construção de comunidades e redes podem ser um eixo para muitos mediadores. São saberes que os mediadores associam ao ser e ao sentido, onde as dimensões éticas são reforçadas. Trata-se de uma ética que se manifesta na relação com o outro, como uma relação de justiça e imparcialidade, de respeito pelo outro e pelas diferenças, de responsabilidade e de humildade para com o outro, de autenticidade e confiança. Esta busca de sentido remete para uma construção de cidadania activa e de interculturalidade. Uma construção que implica também um conhecimento dos contextos locais, nacionais e internacionais.

O predomínio dos verbos, mais do que dos substantivos ou dos adjectivos, no discurso escrito, parece indicar um forte pendor de construção continuada, de um saber que se faz mover e nos move, mesmo que isso não seja sempre visível. Trata-se de um "perceber", "compreender", "reconhecer" para, a partir do real, operar nele e o transformar. Por isso, é também de um "prevenir", um "transmitir", "possuir", "dominar", "gerir", "conseguir", orientado pela necessidade de uma ordem que emerge da dificuldade. Mas é, ainda, um "inovar", um "acreditar", um "dever ser", orientado para um futuro que se pretende mais pacífico, mais coeso, mais justo.

Formar em, e pela, mediação implica, pois, um trabalho de formação onde a dimensão pessoal e relacional, os saberes da ordem do ser, do dever ser e do aprender com os outros seja central. Uma formação, ainda, que não descure mas integre uma dimensão técnica do saber processual e procedimental sobre o fazer. Uma formação onde as dimensões sociais, culturais e institucionais sejam reforçadas. Pretende-se, pois, uma formação que questione, interpele, desafie a um trabalho sobre si próprio, na relação com o outro e com o mundo e que se mantenha ao longo da vida, para sustentar e fortalecer os conhecimentos novos que vão emergindo como necessários e para sustentar e fortalecer aqueles que abraçaram esta "profissão" de risco que constitui a mediação socioeducativa.

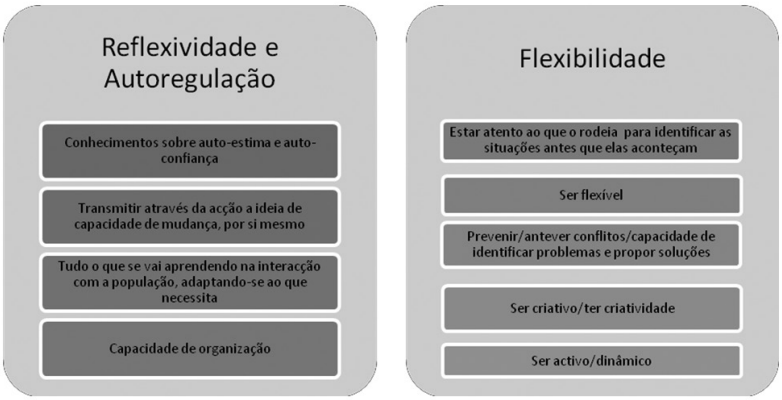
Referências bibliográficas

Boqué Torremorell, M.C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social.* Porto: Porto Editora.

Caetano, A. P., Freire, I. & Sousa Ferreira, A. (2009). Perfis do mediador sócio- educativo - entre a diversidade algumas convergências. *In Actas do X Congresso Galego- Português de Psicopedagogia,* Braga, Universidade do Minho, ISBN- 978-972-8746-71-1 (Publicado em CDRom).

Demazière, D. (2010). A mediação social, um trabalho no terreno. *In* José Alberto Correia & Ana Maria Silva (orgs.). *Mediação:(d)os*

Figura 2 – Dimensões dos saberes do mediador que permitem abrir-se ao inesperado



contextos e (d)os actores, pp. 103-117. Porto: LibPsi, Colecção Ciências da Educação.

Divay, S. (2010). A noção de profissionalização no campo da mediação social. *In* José Alberto Correia & Ana Maria Silva (orgs.). *Mediação:(d) os contextos e (d)os actores,* pp. 119-142. Porto: LibPsi, Colecção Ciências da Educação.

Freire, Isabel (2010). Mediação em Educação em Portugal. *In* José Alberto Correia & Ana Maria Silva (orgs.). *Mediação:(d)os contextos e (d) os actores,* pp. 59-70. Porto: LibPsi, Colecção Ciências da Educação.

Freire, I. & Caetano, A. P. (2008). Mediação sócio-educativa – a emergência de um novo perfil profissional, *Revista Arquipélago – Ciências da Educação*, 9, 169-194.

Munné, M. e Mac-Cragh (2006). *Los 10 Principios de la Cultura de Mediación*. Barcelona: Editorial Graó.

Oliveira, A. & Freire, I. (2009). *Sobre ....a Mediação Sócio Cultural*. Lisboa: Alto Comissariado para o Diálogo Intercultural (ACIDI).

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Education Review*, Vol. 57, Nº 1, pp. 1-22.

Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 23 (2), pp. 119-151.

Six, Jean François (2002). *Les médiateurs*. Paris : Le Cavalier Bleu.

[389]

UM MODELO DE QUESTIONAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO E-FORUM

Idalina Jorge
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[Resumo] Um currículo para o desenvolvimento do pensamento crítico, mais do que enunciar competências simples e avulsas, inclui nos seus o objectivos formas mais complexas de pensamento que procuram retratar as tarefas do mundo real, na sua complexidade e baseia-se em processos situados de tomada de decisão e de resolução de problemas, que são habitualmente partilhados e ligados a situações reais; tal currículo é interdisciplinar e envolve várias áreas do conhecimento. Sendo desejável que o currículo esteja orientado para o pensamento crítico e criativo, estimule o gosto de aprender e de ser eficaz, de pensar sob múltiplas perspectivas, nomeadamente culturais, é necessária a colaboração de estudantes e dos seus professores, para que estes estimulem o pensamento complexo. O presente estudo desenvolveu-se no âmbito de Mestrados a distância em universidades de Lisboa. Procedeu-se à análise do conteúdo de 5 200 mensagens de fóruns, duas linhas de tutoria foram analisadas: uma tutoria predominantemente constituída por intervenções de dinamização e uma tutoria mais centrada na função de ensino, através do questionamento dos estudantes. Verificaram- se diferenças significativas nos níveis de reflexão dos estudantes, tendo as mensagens categorizáveis nos níveis superiores de reflexão sido mais frequentes na modalidade tutorial centrada no modelo de questionamento adoptado.

[Palavras-chave] pensamento crítico, questionamento, e-fórum

Introdução

No ensino superior, na formação de adultos e, mais especificamente, na formação de docentes, o ensino do pensamento crítico é mais um princípio ideal do que uma prática mas, mesmo quando a prática existe, não é suficientemente deliberada e sistemática; logo, não há uma noção clara das estratégias a adoptar, da necessidade de as avaliar e de avaliar os seus resultados, em termos de aquisição de competências e de atitudes por parte dos estudantes.

Não existindo uma formulação clara e explícita da necessidade de integrar o pensamento crítico nos curricula da formação de adultos, a preocupação em produzir cursos que correspondam a necessidades imediatas de formação, em termos de desenvolvimento de competências técnicas e operacionais, induz as instituições e os formadores a concentrarem-se quase exclusivamente nos conteúdos e na transmissão de conhecimentos, relegando para segundo plano ou ignorando a importância do pensamento crítico.

O relatório Delphi elaborado sob a direcção de Facione (1990) afirma expressamente que o conceito de *teacher training* tem de dar lugar ao conceito de *teacher education*: se esperamos que os professores ensinem os alunos a pensar criticamente, os formadores de professores têm igualmente de ser preparados para desenvolverem nos seus formandos a auto-confiança no seu poder de raciocínio, a cultivarem a abertura de espírito, a atenção às alternativas, a precisão do pensamento, tanto quanto as circunstâncias o permitam. As "circunstâncias" a que este grupo de sábios se refere prendem-se fundamentalmente com as imposições dos conteúdos, a dimensão das turmas e as crenças dos professores-formadores relativamente ao que é um bom ensino, mas também passa pelas instituições reguladoras, dadas as implicações sociais e políticas das opções em causa.

Revisão da literatura

1. O pensamento crítico

A investigação em educação sugere que as competências de pensamento crítico estão relacionadas com melhores desempenhos (Wenglinsky, 2004); todavia, o conceito de pensamento crítico tem sido utilizado de uma forma pouco clara e sistemática nos programas educativos. John Dewey (1933, p. 118) é considerado o percursor do movimento do pensamento crítico em educação, por ter explorado o conceito de pensamento reflexivo, que definiu nestes termos: "Apreciação activa, persistente e cuidadosa de uma crença ou forma de conhecimento, à luz dos argumentos que a sustentam e das conclusões para as quais tende."

Nesta definição de Dewey (1933), o carácter *activo* do processo remete para a capacidade de o indivíduo pensar, questionar, recolher informação por si próprio; por *persistente e cuidadoso*, entende-se que o processo de decisão

sobre o que pensar seja fundamentado em motivos e implicações criteriosamente sopesados. Nesta tradição surgem, anos mais tarde, diversas definições, que retomam estas duas componentes e reconhecem que o pensamento crítico envolve competências de raciocínio e de disposição para as utilizar.

Assim, e na área da psicologia cognitiva, procurou-se delinear as operações e procedimentos que estão envolvidos no pensamento crítico, visando estabelecer a diferença entre o pensamento crítico e outros aspectos importantes do pensamento, como o pensamento criativo (Huitt, 1998).

Da filosofia e da filosofia da educação têm vindo contribuições que procuram definir operacionalmente o conceito, as tarefas associadas e as metodologias a utilizar pelos professores para o desenvolver nos alunos. Também os especialistas do currículo têm procurado integrar o pensamento crítico nas diferentes áreas curriculares, contribuição que tem sido particularmente valorizada, uma vez que se considera mais eficaz uma abordagem integrada e transversal.A definição de Halpern (1996) põe a ênfase nas competências e nas estratégias:

O pensamento crítico consiste na utilização de competências e estratégias cognitivas, que aumentam a possibilidade de um resultado positivo. O termo descreve o pensamento que é direccionado, argumentado e com objectivos (...) em que se formulam inferências, se calculam as probabilidades e se decide (...) o pensamento crítico também envolve a avaliação do processo de pensamento – os raciocínios que levaram a uma conclusão e os factores envolvidos na tomada de decisão.

A definição de Scriven & Paul (1992) tem por referencial a taxinomia de Bloom, ao reconhecer no pensamento crítico os processos cognitivos superiores desta taxinomia:

Processo de pensamento disciplinado de activa e industriosamente conceptualizar, aplicar, analisar, sintetizar e/ou avaliar a informação recolhida ou gerada pela observação, a experiência, a reflexão, o raciocínio, ou a comunicação, como um guia para convicções e acção.

O movimento para a sociedade da informação tem dado particular relevância ao bom pensamento como elemento crucial para um capaz desempenho pessoal e profissional (Huitt, 1998; Thomas & Smoot, 1994).O modelo de Huitt (1998)integra, para além dos processos cognitivos, os aspectos afectivos (emoções, sentimentos, subjectividade), os comportamentais e os volitivo-motivationais .Thomas e Smoot (1994, p. 36) associam ao pensamento crítico competências de detecção de preconceitos, de opiniões ilógicas, de estereótipos e de procura de compreensão e avaliação de informação nova. Este tipo de competências prepara os jovens para o trabalho, a cidadania e para a aprendizagem ao longo da vida, como forma de realização pessoal e de coesão social (Thomas & Smoot, 1994, p. 36).

A proliferação da investigação durante os anos 80 serviu de catalizador à American Philosophical Association para reunir um painel de investigadores e especialistas da área da psicologia, da filosofia e do currículo para elaborarem um relatório da investigação produzida sobre o pensamento crítico, numa tentativa de definição mais rigorosa do conceito e de produção de um conjunto de recomendações sobre a sua infusão nos curricula, do ensino básico ao ensino superior. Este grupo de quarenta e sete sábios liderado por Facione, reitor da Universidade de Santa Clara (Estados Unidos) definiu o conceito neste termos:

O pensamento crítico é um juízo deliberado, auto-regulatório, de que resulta a interpretação, a análise, a avaliação, a inferência e a explicação de considerações (...) em que um juízo se fundamenta (...) O pensamento crítico é uma competência de um espírito inquisitivo, bem informado, racional, aberto, flexível, justo, honesto, prudente a julgar, disposto a reconsiderar e a esclarecer, (...) diligente na procura de informação relevante, razoável na selecção de critérios, disposto a investigar e persistente na procura de resultados precisos.

2. Modelos de questionamento

Tendo em conta as características gerais e universais da lógica do pensamento humano, existem quatro categorias de questões de desenvolvimento: 1) as perguntas de esclarecimento, 2) as perguntas sobre motivos e provas, 3) as perguntas sobre perspectivas e pontos de vista, 4) as perguntas sobre implicações e consequências e 5) as perguntas sobre a pergunta, numa discussão que modela ouvintes analíticos (Paul, 1994) que procuram a clareza, têm em conta pontos de vista alternativos, avaliam o seu pensamento e o dos outros, desenvolvem disciplina intelectual e aprendem a expandir o seu pensamento. Essa expansão, decorre de afirmações, crenças e conclusões, que produzem cotejo de ideias, obrigam à procura das suas origens e fontes, implicações e consequências, na pesquisa de novas explicações, provas e pressupostos.

Metodologia

1. As perguntas de investigação

O estudo procurou determinar se a intervenção sistemática da tutoria nos e-fóruns de discussão, através de perguntas abertas colocadas aos estudantes produzia níveis superiores de reflexão crítica estudantil, nos termos do modelo de avaliação utilizado.

2. O contexto e o material de estudo

Foram seleccionadas 5 200 mensagens de fóruns de discussão em cursos de Mestrado em regime a distância. Constatou-se que existem diferenças conceptuais sobre o exercício datutoria, que correspondem a orientações teóricas e filosóficas sobre a aprendizagem e, em particular, sobre a aprendizagem na idade adulta, e ao peso relativo atribuído a cada uma das dimensões da tutoria, designadamente a de conceção e organização, a de dinamização e a de instrução. Foram seleccionadas linhas de discussão em que a tutoria assumia como tarefa predominante a da dinamização da discussão, ou em que a tutoria exercia com clareza a função de ensino, na sua vertente de questionamento dos estudantes; para o estudo foram escolhidas as linhas de discussão com um maior número de mensagens.

3. As variáveis e a sua operacionalização

A intervenção da e-tutoria no fórum foi operacionalizada nos termos do quadro1.

Foram experimentados dois tipos de tutoria: um primeiro tipo mais centrado na função da dinamização, em que predominaram mensagens da tutoria com os indicadores 2.,Criar um clima de debate, positivo e amigável (boas vindas, cumprimentos, estímulos e reforços), 3. Mediar conflitos, 5., 5. Reconduzir a discussão, quando se foge ao tema, 6.Apresentar pontos de vista opostos ou conflituais, 10., Comentar as participações dos estudantes, 12. Clarificar, esclarecer e desenvolver algumas, próprias ou dos estudantes e 13., Responder a dúvidas e perguntas dos estudantes e dar opiniões especializadas e aconselhamento.

Um segundo tipo de tutoria, em que foi introduzido deliberadamente o indicador 11., Fazer perguntas abertas aos estudantes para esclarecimentos, justificações ou desenvolvimentos de mensagens.

Para este segundo tipo de tutoria, foi operacionalizado um modelo de questionamento que teve em conta as características gerais e universais da lógica do pensamento humano, com base em quatro categorias de questões de desenvolvimento: 1) as perguntas de esclarecimento, 2) as perguntas sobre motivos e provas, 3) as perguntas sobre perspectivas e pontos de vista, 4) perguntas sobre implicações e consequências e 5) as perguntas sobre a pergunta. Vejamos exemplos de cada uma destas categorias:

a) Perguntas de esclarecimento, tais como: "Explique melhor o seu ponto de vista.", "Qual é a questão principal?" "Como é que A e B se relacionam? " Pode explicar de outra maneira?", "Do seu ponto de vista, qual é aspeto essencial da questão?", "Como é que esse tema se relaciona com o que estamos a discutir?", "O que pensa que a C… quis dizer com a observação X?, "Pode explicar por palavras suas o que a colega B acaba de dizer?", "Concorda com o resumo que o colega C fez das suas ideias?", "Pode explicar melhor a sua afirmação? ", "Porque é que faz essa afirmação?"

b) Perguntas sobre pressupostos, tais como:" De que pressuposto parte, quando afirma que…?", Não sei se estou a perceber: presumo que esteja a partir do pressuposto A…",," Será que existe ou pode existir um outro pressuposto?", Porque baseou a sua opinião no pressuposto A e não no B?", "Parece-me que parte do princípio de que… porque parte desse principio?", "A situação que descreve, com que frequência ocorre?"

c) Perguntas sobre razões e provas, tais como: "Explique-nos melhor as razões da sua afirmação.", "Pode dar-nos um exemplo?", "Não lhe parece de que precisamos de mais informações?", "Qual é a solidez destas provas?", " As razões que o D. aventa parecem-vos adequadas?", " Como podemos confirmar esta afirmação/informação?", "Quais os argumentos que aqui podem ser expostos?", "Como podemos confirmar esta informação (e a sua veracidade)?",," Alguém tem mais provas capazes de sustentar a perspetiva do autor X?" , "Qual é o fundamento da afirmação de Lipovetsky?", "Que razões dá o autor para…?, "Que provas existem…?", "Que provas contrapõe o outro autor?"

d) Perguntas sobre pontos de vista e perspectivas dos estudantes ou dos textos em estudo, tais como: "Porque escolheu esta perspectiva de … e não a de…?", "Como é que uma pessoas com opiniões diferentes da enunciada poderia reagir? Porquê?", "Que objecções podemos colocar a este ponto de vista?", "Alguém vê a questão sob outra perspectiva?", "Qual seria a alternativa para esta situação?"

Quadro 1. Modelo de codificação da intervenção da e- tutor ia no fórum

Intervenção do tutor
1. Comunicar aos estudantes os objectivos e/ou regras e condições do debate.
2. Criar um clima de debate, positivo e amigável (boas vindas, cumprimentos, estímulos e reforços).
3. Mediar conflitos.
4. Modelar a discussão.
5. Reconduzir a discussão, quando se foge ao tema.
6. Apresentar pontos de vista opostos ou conflituais.
7. Propor temas de discussão relevantes para o curso.
8. Apresentar as diferentes perspectivas sobre o tema, os pontos de vista opostos ou conflituais.
9. Fornecer sugestões de orientação e encaminhar o debate.
10. Comentar as participações dos estudantes.
11. Fazer perguntas abertas aos estudantes para esclarecimentos, justificações ou desenvolvimentos de mensagens, colocadas por eles e pelos estudantes
12. Clarificar, esclarecer e desenvolver algumas, próprias ou dos estudantes.
13. Responder a dúvidas e perguntas dos estudantes e dar opiniões especializadas e aconselhamento.

e) Perguntas sobre implicações e consequências formuláveis em termos de" Quais são as implicações?, "Parece-vos que nesta afirmação está implícito que…?", " Que consequências são de esperar?", "Quais seriam as consequências da solução proposta por…?", "Isto teria necessariamente que acontecer, ou é uma mera probabilidade?", "Haverá alguma alternativa?", "Que outras situações podem vir a ocorrer, se optarmos por…?"

f) Perguntas sobre a pergunta, formuláveis em termos de: "Como é que podemos saber…?", "Parece-vos que a pergunta é clara?", "É fácil dar uma resposta cabal à pergunta Y? Porquê?", "Eventualmente, poderíamos colocar a questão de outro modo?", "Esta pergunta exige ou implique a avaliação de outros aspectos?", "Não sei se estou a compreender bem a sua interpretação da pergunta… Será que podemos analisá-la em (quais?) componentes?", "O que é que a pergunta colocada por … pressupõe?", "Em que medida é que tal pergunta é importante?"

Quanto à variável reflexão dos/das estudantes, foi operacionalizada nos termos do quadro 2.

4. As unidades de análise

A unidade de análise adoptada para a variável intervenção da tutoria foi a mensagem. Numa mensagem, podem ocorrer várias funções. Para o tratamento estatístico foi contado o número de mensagens em que cada função ocorreu.

Para avaliar a reflexão dos estudantes, a unidade de análise foi a mensagem. Em cada mensagem foi identificado o nível cognitivo superior, que determinou a classificação das mensagens nos níveis 1 a 4.

5. Os procedimentos

As mensagens seleccionadas no sistema foram mantidas na sua ordem cronológica, importadas para um programa de análise qualitativa, onde foram codificadas. As categorias foram progressivamente refinadas, de modo a tornarem-se mutuamente exclusivas.

Quando se estabeleceu um protocolo estável, foram dadas a dois codificadores (professores de Filosofia do Ensino Secundário) as sequências completas de todos os fóruns; estes codificadores trabalharam em conjunto na codificação, seguiram, aplicaram e apuraram o protocolo, ajustando e verificando as regras e procedimentos e codificaram o material seleccionado.

Após este refinamento, a investigadora procedeu a uma primeira codificação. Dada a extensão do material codificado e o risco de memorização reforçado pelo tempo da tarefa, houve que proceder a diversas pausas, que levaram a um tempo de codificação de um ano. Fez-se um intervalo de codificação de seis meses e procedeu-se a uma segunda codificação.

Os dados foram registados num *software* de tratamento estatístico, (SPSS); os níveis 3 e 4 de reflexão foram recodificados para o nível 3, dada a baixa percentagem de ocorrências de nível

Para medir a estabilidade temporal das codificações e a percentagem de concordância, inter- codificadores, foi utilizado o kappa de , que mede a proporção de concordância entre grupos

Quadro 2. Modelo de codificação dos processos individuais de reflexão crítica

Código	Descrição
OPINIÕES	Pressupostos, ou afirmações, ou negações meramente opinativas.
	Concordância ou discordância em relação a outras posições, quer exteriores, quer de outros participantes do fórum.
	Referência a experiências, pessoais ou alheias.
RACIOCÍNIO/ ARGUMENTAÇÃO INDUÇÃO/ DEDUÇÃO	Ilações implícitas, sem uma completa argumentação explícita
	Indução a partir de experiências (pessoais ou alheias), ou dedução a partir de conhecimentos teóricos.
	Conclusões, ou hipóteses, ou interpretações, ou condições de realização fundamentadas.
PREVISÃO/ AVALIAÇÃO	Previsão fundamentada de implicações ou de consequências.
	Avaliação de implicações, ou hipóteses, ou consequências, ou de condições de realização.
	Apresentação de soluções.
RACIOCÍNIO DIVERGENTE	Reestruturação fundamentada do tema/problema. Sínteses.

diferentes de avaliadores ou avaliações. Ao kappa de Cohen é atribuído o inconveniente de ter de haver uma decisão a priori, quanto ao número de ocorrências de codificação, problema que não se colocou neste estudo, já que a unidade de análise foi a mensagem que, ao contrário de outras, é uma unidade bem definida.

Resultados e Conclusões

1. Participação da tutoria e dos/das estudantes

Das 5 200 mensagens, com uma média de 93 palavras e de 5,8 frases por cada mensagem, foram registadas 622 mensagens da tutoria. A participação da tutoria no fórum equivaleu a uma percentagem de cerca de 12% do total das mensagens. Uma mensagem da tutoria pode conter indicadores de várias categorias, já que todas as mensagens contêm elementos de natureza social, como saudações e despedidas, estímulos, reforços. Em Cursos de duração idêntica aos deste estudo foi observada uma tendência de participação idêntica (Tsai, 2005; Fayard & DeSanctis, 2005),

2. Ocorrências das intervenções da tutoria no fórum por categoria

A tarefa da tutoria Fazer perguntas aos estudantes para esclarecimentos, justificações ou desenvolvimentos variou entre 2,09% e 17,684% das mensagens da tutoria (13 e 110 ocorrências); foram organizados dois grupos de linhas de discussão, um primeiro grupo com a função fazer perguntas uma frequência até 5% do total das intervenções da tutoria e um segundo grupo com uma frequência superior a 5%. O coeficiente $\chi 2 = 101{,}407$, e os níveis de significância=0,000 e revelam diferenças significativas entre os dois grupos de linhas de discussão.

3. A intervenção dos estudantes no fórum

De um modo geral, a categoria de nível cognitivo 1, Opiniões que inclui: 1) Pressupostos, ou afirmações, ou negações meramente opinativas, 2) Concordância ou discordância em relação a outras posições, quer exteriores, quer de outros participantes do fórum e 3) Referências a experiências, pessoais ou alheias corresponde a mais de metade das intervenções (entre 56 a 58,5% do total das mensagens). O segundo nível, Raciocínio, argumentação indução e dedução, que inclui os indicadores 1) Ilações implícitas, sem uma completa argumentação explícita, 2) Indução a partir de experiências (pessoais ou alheias), ou dedução a partir de conhecimentos teóricos e 3) Conclusões, ou hipóteses, ou interpretações, ou condições de realização fundamentadas, oscila entre os 32,9% e os 34,8%. Foi no nível 3, Previsão, avaliação, que as diferenças foram mais substantivas, com uma diferença entre as linhas de discussão de

4,89%; nas linhas de discussão em que foi adoptada uma estratégia sistemática de utilização de um modelo de questionamento, houve um maior número de previsões fundamentadas de implicações e consequências, de avaliações de implicações, ou hipóteses, ou consequências, ou de condições de realização e de apresentação de possíveis soluções. O quarto nível de reflexão crítica relativo ao raciocínio divergente foi idêntico em ambos os grupos, com uma diferença de 0,35% (0,80% para os fóruns sem uma estratégia de questionamento e 1,15% para os fóruns em que a tutoria aplicou uma estratégia de questionamento),

Conclusões

Os estudos sobre a tutoria no e-fórum têm procurado determinar a natureza das tarefas que incumbem à tutoria e as melhores formas de apoiar a participação, a interacção, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico nas diversas etapas do trabalho colaborativo. A função de ensino é claramente assumida por investigadores como de Berge (1995), Paulsen (1995), Mason (1995) e Anderson et al. (2001).

Com efeito, na aprendizagem em linha, a participação e a interacção social e cognitiva são essenciais, uma vez que só uma participação activa pode despoletar a interacção e esta favorecer a integração e a própria "existência" dos intervenientes.

Por outro lado, os estudos têm também vindo a demonstrar que muitas das questões relacionadas com a participação, a interacção e a aprendizagem nos fóruns em linha estão associadas a uma tutoria eficaz (Harasim, 1990; Khan, 2002, Salmon, 2000). Existem ainda estudantes que não gostam deste actividade, por entenderem que as discussões são pobres e a tutoria não contribui para o seu enriquecimento.

O apoio da tutoria à colaboração, à reflexão e à aprendizagem permite explorar as características dos fóruns de discussão assíncrona e contribui para uma experiência académica mais positiva: dar apoio tecnológico aos estudantes que dele necessitam, facilitar a discussão, estimular a participação e resolver os problemas de comunicação, ajudar a estruturar a reflexão e o processo de construção do conhecimento, conduzir o desenvolvimento da reflexão crítica colectiva, esclarecer duvidas, corrigir trajectórias constituem algumas das tarefas essenciais do tutor (Feenberg & , Xin, s/d). A tutoria precisa de compreender a natureza do seu papel e a natureza do meio em que o exerce, adoptando as estratégias que conduzem a melhores aprendizagens e a uma melhor motivação para comunicar e aprender.

Limitações do estudo e perspectivas de futuro

As principais dificuldades e limitações deste estudo prendem-se simultaneamente com questões de natureza metodológica e teórica.

De natureza metodológica é a dificuldade em atingir níveis de concordância aceitáveis e reveladores da estabilidade das codificações. Esta prende-se teoricamente com o número elevado de categorias dentro de cada variável, o que dificulta o processo de estabilização.

A dificuldade em atingir níveis de concordância aceitáveis sugere que se desenvolvam sistemas de debate em que são os participantes a codificar as suas mensagens num número limitado de categorias, a partir de um quadro referencial fornecido pelos seus tutore, funcionando tal exercício como estratégia de auto-regulação.

Notaram-se ainda diferenças entre as várias linhas de discussão relacionadas com os assuntos em debate a composição

dos grupos, o que sugere a necessidade de compreender o que lhes é específico, designadamente quando alguns estudantes assumem para si a tarefa de questionarem os seus pares, o que nos convoca a procurar compreender o fórum na sua multidimensionalidade e interpretar os padrões que emergem da análise de dados, através de um estudo integrado das variáveis.

Os resultados sugerem ainda pistas para um modelo de questionamento e uma taxinomia de perguntas, capaz de desenvolver competências e atitudes de reflexão crítica.

A escassez de unidades da categoria da reestruturação fundamentada do tema/problema, tanto ou mais que o modelo de questionamento utilizado pela tutoria pode estar relacionada com a complexidade dos temas, a falta de informação ou de capacidade dos estudantes para a reunir, a mera falta de tempo para desenvolver os assuntos, como foi referido pelos estudantes.

Contudo, a dificuldade essencial prende-se com a natureza da comunicação escrita, o receio de ofender ou de ser mal compreendido, que condiciona o debate livre e assertivo de ideias.

Referências:

Anderson, T., Rourke, L. , Garrison, R., Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. Journal of Asynchronous Learning Networks, 5(2), 1- 17.

Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: recommendations from the field. Educational Technology, 35(1), 22-30.

Dewey, J. (1998). *How we think*. (Edição revista e aumentada). New York: Houghton Mifflin. Fayard, A-L., and DeSanctis, G. (2005). Evolution of an online forum for knowledge

management professionals: A language game analysis. Journal of Computer-Mediated Communication, 10(4). Acedido: 07/01/2006. URL: http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue4/fayard.html

Facione, P. A. (1990). Executive summary - critical thinking. A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA: California Academic Press.

Feenberg, A., Xin, C (s/d). *A teacher's guide to moderating online discussion forums: from theory to practice*. Acedido: 23/09/ 2005.URL: http://www.textweaver.org/modmanual4.htm

Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Acedido : 12/10/2004. URL:http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html.

Mason, R. (1997). Moderating educational computer conferencing. Disponível online: OEI <http://star.ucc.nau.edu/mauri/papers/mason.html> (Consultado: 23 Jan. 2004).

Paul, R. (1994). Teaching critical thinking in the strong sense: Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking. Kerry S. Walters, ed. (Albany: Sunny Press), 181-198.

Paulsen, M. (1995). Moderating educational computer conferences. In Berge, Zane , L. & Collins, M. (Eds.).Computer-mediated communication and the on-line classroom in distance education. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Scriven, M., & Paul, R. (1992). Critical thinking defined. The Critical Thinking Conference, Atlanta, GA. Acedido:=5%01/2005. URL: http://www.criticalthinking.org/resources/articles/why-students-teachers-dont- reason.shtml

Thomas, G., & Smoot, G. (1994). Critical thinking: A vital work skill. Trust for Educational Leadership, 23, 34-38.Tsai, C.-C. (2005). Preferences toward Internet-based Learning Environments: High School

Students' Perspectives for Science Learning. Educational Technology & Society, 8 (2), 203-213.

Wenglinsky, H. (2004). Facts of critical thinking skills; what N AEP results say Educational Leadership, 62, 32-35

[390] A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PARA A MEDIAÇÃO[1]

Ana Vieira e Ricardo Vieira
CIID-IPL – Centro de Investigação Identidades e Diversidades do Instituto Politécnico de Leiria

1- Trabalho social e mediação na escola

Pretende-se fazer uma análise dos interesses das formações no Ensino Superior para a mediação, em termos de objectivos gerais e de conteúdos das unidades curriculares.

Partindo do pressuposto que a escola não tem apenas uma função pedagógica, como lhe é atribuído tradicionalmente, e que é inevitável desempenhar funções sociais mais especializadas e formalizadas, para que a escola possa ser, efectivamente, "para todos", pergunta-se até que ponto essa função social pode ser desempenhada apenas com os actores tradicionais da escola, ou seja, os professores e o corpo não docente, ou se, em alternativa, implica ter projectos educativos que afectem professores a gabinetes de apoio social, constituídos, para além de professores, por Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS): técnicos de serviço social, educação social, animação socio-cultural, mediação, psicologia etc., para desempenharem essas necessárias funções sociais, vitais tais como a função pedagógica, dentro do processo educativo que exige mais que simplesmente tolerar a diferença.

No grosso do texto, apresentamos os resultados de uma análise documental sobre o que os vários cursos da área das ciências sociais e humanas, para além da formação de professores, que põe a tónica na saída profissional de ser educador/ser professor, indicam nas saídas profissionais ligadas à mediação e quais aqueles que, particularmente, contêm unidades curriculares ligadas à mediação. Procuramos perceber até que ponto a formação profissional e, neste caso, a formação de índole superior, nas universidades e institutos politécnicos do país, antevê e prepara os alunos para esta dimensão da mediação, seja ela da mediação de conflitos ou da mediação sociocultural ou intercultural aplicada ao contexto pedagógico e escolar.

A entrada de novos profissionais de formações académicas distintas para o espaço escolar, além dos professores, cada vez menos monopolizadores do espaço escolar, é hoje uma realidade. As escolas tendem a abrir as portas a equipas multidisciplinares com formação superior, o que torna pertinente esta análise.

2- A Formação para a Mediação Sociopedagógica, no Ensino Superior, em Portugal

No intuito de obtermos uma radiografia da formação no ensino superior (Licenciatura, Pós-Graduação e Mestrado) para a mediação socio-pedagógica ou a mediação, em geral, como saída profissional, fizemos uma análise de todos os planos de estudo dos cursos relativos às áreas das ciências sociais e humanas, bem como no âmbito das ciências da educação, com excepção dos específicos da formação de professores já que estes têm as saídas profissionais bem definidas embora, claro, possam colocar, ou não, a ênfase mais ou menos acentuada no professor como mediador.

[1]Texto construído a partir dum trabalho de investigação realizado no CIID-IPL (www.ciid.ipleiria.pt), inserido no projecto "Novos papéis sociais na escola: o mediador sócio-escolar e a construção duma escola aberta às diferenças", coordenado por Américo Peres e Ricardo Vieira e da investigação de doutoramento de Ana Vieira, financiada pela FCT: FCT – SRH/BD/74656/2010.

Em particular, organizámos a pesquisa dentro das áreas da animação, ciências da educação, educação social e educação sociopedagógica, da mediação, da psicologia, do trabalho social e serviço social, e de outras ciências sociais, onde incluímos a sociologia e a antropologia, as ciências da cultura, estudos culturais e gestão cultural, que realizámos a partir das instituições de ensino superior, dos sectores público e privado.

A leitura é, necessariamente, incompleta e superficial, dado que utiliza apenas os dados que são disponibilizados por cada instituição de forma online. Claro que eventuais contactos com as instituições e responsáveis pelas unidades curriculares (UC) permitiriam construir juízos mais próximos do que efectivamente se faz no desenvolvimento curricular dos planos de estudo.

Contudo, dada a problemática em estudo, que se prende com a emergência de novos papéis sociais na escola, a ideia, aqui, é agarrar precisamente na divulgação que cada curso faz e na ênfase que coloca nas saídas profissionais e no seu plano curricular, relativamente a papéis sociais próximos do trabalho social na escola e, em particular, da mediação em contexto escolar.

Por outro lado, o nome de uma dada unidade curricular (UC) não determina tudo. Algumas UC usam claramente o conceito de mediação no seu título e outras não. Mas, na verdade, a ênfase que se dá à mediação, enquanto processo construtor de pontes entre racionalidades diferentes, não resulta exclusivamente do nome da UC. Depende, também, dos conteúdos programáticos e do professor que a lecciona, pela sua identificação com a temática da mediação, etc. e isso seria objecto de outros estudos pois implicaria contactos e entrevistas com os actores sociais que habitam as várias Instituições de Ensino Superior em Portugal.

Assim, os conteúdos das UC foram examinados apenas nos casos em que os programas estão disponíveis na Internet. Contudo, convém frisar, a sua disponibilidade é muito pouco frequente. Por outro lado, há outras UC que, não contendo o conceito de mediação no próprio título, remetem para a necessidade de falar em mediação. Pensemos numa UC com o nome de Educação Intercultural, a título de exemplo. Esta temática, mesmo sem análise de conteúdo do programa, obriga a pensar a construção de terceiros lugares e numa interpretação dialógica (Baptista, 2010; Peres, 2010; Fernandéz, 2010; Gradaílle e Iglesias, 2010; Serres, 2003; Silva et al., 2010; Vieira, 2009 a e b e 2011; Marí Ytarte, 2010) pelo que é, sempre, um trabalho entre diferentes culturas, ou, se quisermos, uma mediação intercultural. Este tipo de UC é, neste exemplo, considerada como um contributo para a mediação como saída profissional ou, pelo menos, interesse profissional manifestado nesta área.

Apresenta-se, de seguida, uma leitura geral dos quadros que elaborámos, por áreas de actividade e por ordem alfabética das mesmas, e dos cursos (ao nível de licenciaturas, mestrados e pós graduações) que se incluem em cada uma: Animação; Ciências da Educação; Educação Social e Educação Sociopedagógica; Mediação; Psicologia; Trabalho Social e Serviço Social; e Outras Ciências Sociais e Humanas (Antropologia, Ciências da Cultura, Estudos Culturais, Gestão Cultural e Sociologia). Foi efectuada uma recolha, leitura e análise de 161 cursos de licenciatura, pós graduação, mestrado e cursos de mestrado integrado da área de psicologia, de instituições públicas e privadas do ensino superior português. Na análise, cingimo-nos à leitura e visualização dos objectivos, saídas profissionais, planos de estudo e programas curriculares das UC, quando disponíveis online. Quanto às pós graduações, na sua maioria, não se conseguem encontrar no sítio do acesso ao ensino superior. Estão, muitas vezes, restritas a cada instituição e, em particular, aos conselhos científicos das instituições de Ensino Superior.

Na análise e leitura feitas às páginas online das instituições de 161 cursos de ensino superior, verificámos que apenas 28 destes remetem para a mediação, mediação sociocultural ou socio-pedagógica. Isto porque, quer ao nível dos objectivos, quer nas saídas profissionais, quer da análise feita aos programas curriculares das UC dos curso, foi possível assinalar algum conteúdo e/ou alguma referência que identifique e associe determinado curso à possibilidade de uma formação mais direccionada para o exercício da mediação. Considere-se, na leitura dos quadros que surgem abaixo, os símbolos seguintes:

* A informação não está disponível na página electrónica do curso.

– A informação disponível na página do curso não apresenta relevância significativa para a Mediação Sociopedagógica.

Na área da Animação, da leitura a 18 cursos, destacam-se duas licenciaturas com potencialidade de desenvolverem uma formação ao nível da mediação: a licenciatura em Animação Cultural da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria,

Área da Animação.
Analisados 18 cursos. Síntese dos mais relevantes para a mediação

Curso	Instituição	Grau Académico	Objectivos	Saídas Profissionais	Plano de Estudo Unidades Curriculares Específicas	Observações
Animação Cultural	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Licenciatura	Formar Profissionais que exerçam a sua actividade no domínio da animação cultural "[…] A mediação cultural desempenha uma função indispensável, quer na gestão da difusão cultural, quer na programação das actividades das instituições […] quer na construção de condições para a convivência."	–	-Novas Mediações	A UC – "Novas Mediações"– remete para a mediação, bem como os objectivos da licenciatura.
Animação Sociocultural	Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto	Licenciatura	–	-Instituições escolares	-Cidadania e Educação Social	A unidade curricular assinalada remete em conteúdo programático para a mediação, assim como as saídas

onde se pode ler, ao nível dos objectivos gerais do curso, a importância da mediação, como " função indispensável, quer na gestão da difusão cultural, quer na programação das actividades das instituições […] quer na construção de condições para a convivência". É de salientar, ainda, neste curso, a unidade curricular "Novas Mediações", onde se pretende aprofundar curricularmente "conceitos e estratégias em mediação e resolução de conflitos"; e a licenciatura em Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda, enfatiza, através da unidade curricular "Cidadania e Educação Social", a "capacidade de persuadir através do discurso e da cooperação […] capacidade de gerir conflitos até alcançar um desenlace positivo". Esta unidade curricular, – "Cidadania e Educação Social" – poderá potenciar a formação para a mediação sociopedagógica a exercer nas escolas apontadas como saídas profissionais.

Quanto aos dois mestrados agrupados nesta área [Animação], à excepção do trabalho nas escolas, apontado nas saídas profissionais, não há nenhuma outra referência que os identifique como potenciais fontes de formação em mediação sociopedagógica.

Numa leitura conclusiva da área da animação, é possível observar que esta área, em termos gerais, não toma uma importância significativa na densidade da oferta de formação em mediação. Importa, ainda, salientar que a formação em mediação disponibilizada pelas duas licenciaturas remete para uma mediação para a resolução de conflitos.

Na área das Ciências da Educação foram recolhidos e analisados 23 cursos dos quais se destacam seis reconhecidos na sua ligação à mediação, tornando-se uma das áreas com maior representatividade na formação para a mediação. Identificámos três cursos de licenciatura e três cursos de mestrado. A licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, apresenta, nos objectivos gerais, a formação de técnicos para o "exercício de funções como a mediação social". Nesta licenciatura assinala-se, ainda, a UC opcional " Educação e Multiculturalidade" que coloca a ênfase na "necessidade de uma abordagem multicultural na educação e na formação". A licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, assinala, nos seus objectivos gerais de apresentação, a formação de profissionais para o exercício de funções como "mediadores socioeducativos", presentes também ao nível das saídas profissionais. Salienta-se, nesta licenciatura, a UC Seminário de Iniciação à Mediação e Formação. De sublinhar, também, a licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (cf. quadro respectivo) que aponta a saída de mediador socioeducativo.

Quanto aos mestrados, destacam-se o mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto; mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Análise e Intervenção em Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa; e, por fim, o mestrado em Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro, que apresenta como objectivos gerais do

Área das Ciências da Educação.
Analisados 23 cursos. Síntese dos mais relevantes para a mediação.

Curso	Instituição	Grau Académico	Objectivos	Saídas Profissionais	Plano de Estudo Unidades Curriculares Específicas	Observações
Ciências da Educação	Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Licenciatura	–	-Educador, Formador e Mediador Socioeducativo	- Educação e Formação de Adultos I e II	A licenciatura objectiva a formação em mediação em 2 UC e nas saídas profissionais.
Ciências da Educação	Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Licenciatura	Habilitar técnicos superiores de educação para o exercício de funções de "[…] animação e mediação social[…]".	-Trabalho nas escolas	-Educação e Multiculturalidade (optativa).	A licenciatura remete para a mediação sociopedagógica através dos objectivos e de uma UC opcional.
Ciências da Educação	Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Licenciatura	Habilitar profissionais […] com base num perfil profissional que os/as configure como Mediadores/as Socioeducativas/as e da Formação."	-Comunidade Educativa e Mediação Sociopedagógica	-Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano; -Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Temas e Problemas da Educação Contemporânea; -Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Projectos de Mediação e de Formação; -Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Projecto I Concepção de Projectos; -Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: projecto II. Com Seminário de Acompanhamento; -Mediação em Contextos Escolares (opção); -Ecologia do Trabalho Social e Educação.	A licenciatura remete para a mediação sociopedagógica nos objectivos apresentados, nas saídas profissionais, e em 7 UC.
Ciências da Educação	Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado	–	*	-Metodologias de Intervenção em Educação -Cidadanias e Diversidade	O mestrado remete para a mediação sociopedagógica em duas unidades curriculares.
Ciências da Educação	Universidade de Aveiro	Mestrado	"[…] Tem como objectivo formar técnicos, […] capazes de contribuir activamente para a resolução dos diferentes problemas educativos em ambiente escolar e extra-escolar […]".	*	-Educação e Inclusão; -Educação e Valores; - Infância, Educação e Participação Comunitária; -Educação para a Cidadania.	O mestrado remete para a mediação sociopedagógica nos objectivos e nas 4 UC identificadas.
Ciências da Educação - Área de Especialização em Análise e Intervenção em Educação	Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Mestrado	"[…] relações existentes entre o desenvolvimento cognitivo e emocional dos jovens, e as exigências de nível cognitivo, social e instrumental presentes nas vias de educação e formação contemporâneas".	*	-Educação e Multiculturalismo; -Comunicação e Pedagogia.	O mestrado remete para a mediação nos objectivos e em 2 UC.

curso "formar técnicos, […] capazes de contribuir activamente para a resolução dos diferentes problemas educativos em ambiente escolar e extra-escolar". Regista-se ainda a área curricular "Educação Social e Intervenção Comunitária" onde se enfatiza a capacitação para a promoção do diálogo entre indivíduos, "Promover recursos de escuta e de diálogo crítico entre adultos e crianças.

Numa análise conclusiva à área das Ciências da Educação, é de salientar a expressividade desta área quanto à sua incidência sobre a mediação, inclusive a mediação sociopedagógica salientada quer ao nível das saídas profissionais, quer nos objectivos gerais de alguns cursos acima mencionados. Contudo, o mais significativo a referir é a amplitude dada à mediação, elevando-a para além da mediação para a resolução de conflitos, apostando na formação de profissionais capazes de promover e desenvolver projectos educativos inclusivos tendo em conta a multiculturalidade e diversidade inerentes a todos os contextos sociais incluindo o escolar. O pensar para a diversidade e com a diversidade é também prática inerente dos processos de mediação sociopedagógica tendo como exemplo a unidade curricular "Educação e Inclusão" [Universidade de Aveiro] que visa reconceptualizar as formas de intervir dos profissionais, "reconstruir criticamente as perspectivas e disposições de intervenção dos profissionais nos processos de inclusão e de exclusão social com base no reconhecimento da heterogeneidade".

Na área da Educação Social e Educação Sociopedagógica, dos 16 cursos registados, somente quatro remetem objectivamente para a mediação; duas licenciaturas e dois mestrados. A licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, remete para a mediação sociopedagógica nas saídas profissionais "Mediador comunitário, trabalhando como agente de desenvolvimento local e comunitário […]; Mediador em processos de intervenção familiar e socioeducativa". É de salientar ainda ao nível das UC a unidade curricular "Antropologia Cultural e Social" que identifica como conteúdos a abordar "Assumir a interculturalidade como base fundamental da comunicação, da educação, da intervenção e do desenvolvimento social" e a UC de Culturas e Identidades. Também a licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém, remete para a mediação.

Área da Educação Social e Educação Sociopedagógica.
Analisados 16 cursos. Síntese dos mais relevantes para a mediação.

Curso	Instituição	Grau Académico	Objectivos	Saídas Profissionais	Plano de Estudo Unidades Curriculares Específicas	Observações
Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária	Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado	"[…] desenvolve e avalia processos adequados de mediação nas transformações pessoais e sociais […]".	"Educação para a cidadania […] educação para a paz e a democracia […]"	-Formação, Trabalho e Exclusão Social	O mestrado remete para a mediação sociopedagógica a nível dos objectivos, saídas profissionais e uma UC.
Educação Social e Comunitária	Universidade da Beira Interior	Mestrado	" Desenvolver competências de integração social junto de grupos específicos […] valorizando a participação dos indivíduos no grupo, na família e na comunidade […] motivar a investir na melhoria da sua qualidade de vida[…]".	-Assessoria Pedagógica	-Pedagogia Social	O mestrado remete para mediação sociopedagógica nos objectivos gerais do mestrado e em uma UC.

Área da Mediação.
Analisados 6 cursos. Síntese dos mais relevantes para a mediação.

Curso	Instituição	Grau Académico	Objectivos	Saídas Profissionais	Plano de Estudo Unidades Curriculares Específicas	Observações
Mediação de Conflitos em Contexto Escolar	Universidade Lusófona do Porto	Pós- graduação	"Reconhecer a mediação na escola como um instrumento transformação dos conflitos […] mediação como estratégia de	*	-Problemas de convivência na escola: conflito, indisciplina e violência; -A mediação em contexto educativo;	A pós-graduação remete para uma mediação da "resolução de conflitos" na escola ao nível
			intervenção precoce sobre fenómenos de conflitualidade".		-A Escola, a família e a comunidade; -Programas de mediação e planos de convivência.	dos objectivos. Nas UC a formação em mediação é mais ampla.
Mediação Intercultural	Universidade Internacional	Pós- graduação	"O curso pretende formar técnicos em mediação, com competência específica na área da mediação intercultural […] o estudo aprofundado dos conflitos que as relações de cultura, etnia, […] género provocam nas sociedades contemporâneas".	*	-Gestão de projectos de intervenção social; -mediação na(s) comunidade(s) escolar(es).	A pós-graduação consubstancia-se numa visão alargada da mediação sociopedagógica e no estudo do conflito em sociedade. Existem 4 UC que remetem para a mediação.
Mediação e Intercultur-alida de	Universidade Fernando Pessoa	Pós- graduação	"O desenvolvimento da capacidade de concepção e análise da sociedade, especificamente no que concerne à complexidade dos problemas que derivam das relações inter-culturais".	*	-Processos Interculturais Contemporâneos; - Migrações e Processos Educacionais; -Conflitos Sociais e Mediação Intercultural; -Comunicação Intercultural.	O mestrado incide sobre a mediação como análise das tensões sociais implícitas na multiculturalidade social. Existem 4 UC que remetem para a mediação.
Psicologia 2.ª Ciclo de Estudos Integrado, Área de especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento	Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado Integrado	–	- Intervenção na área da educação	Aconselhamento, Relação e Comunicação Humana	Foi identificada no plano de estudos do mestrado integrado uma UC e uma saída profissional.

Quanto aos mestrados, destacamos dois como mais representativos da formação em mediação na presente área em análise: o mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, que sublinha, ao nível dos objectivos gerais, a incidência feita na formação em mediação. Indicando o perfil que estes deverão obter, este profissional "desenvolve e avalia processos adequados de mediação nas transformações pessoais e sociais". Ao nível das saídas profissionais prevê-se que os alunos do mestrado retenham a "capacidade de mediação nos vários processos sociais e identitários".

Por fim, identifica-se, ainda, o mestrado em Educação Social e Comunitária, da Universidade da Beira Interior que nos objectivos refere: "[…] desenvolver competências de integração social junto de gupos específicos […] valorizando a participação dos indivíduos no grupo, na família e na comunidade […].

Embora a expressividade e incidência em mediação não seja tão representativa como na área das Ciências da Educação, a área da Educação Social e Educação Socio-pedagógica oferece uma formação em mediação no conceito igualmente alargado ao da interculturalidade, sem uma restrição explícita à mediação para a resolução de conflitos.

Em quarto lugar, fazemos uma leitura à área da Mediação, constituída por seis cursos, dois mestrados e quatro pós-graduações, dos quais se sublinham três, duas pós graduações e um mestrado, pela sua clareza e maior expressividade da mediação socio-pedagógica ao nível dos campos em análise [objectivos, saídas profissionais e unidades curriculares]. Importa, ainda, referir que a distinção atribuída a esta área se prende com o facto de serem cursos com elevada representatividade de formação em mediação, constituídos por cursos de mestrado e pós graduações. Isto permite pensar até que ponto há procura dos profissionais provenientes de outras licenciaturas de pós graduações nesta área específica de mediação, para o exercício da mediação socio-pedagógica, tendo em conta a baixa expressividade de formação em mediação sociopedagógica nos seus cursos de 1.º ciclo.

Sublinha-se a Pós-graduação em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar, da Universidade Lusófona do Porto, que enfatiza, ao nível dos objectivos, uma mediação para a resolução de conflito em contexto escolar: "Reconhecer a mediação na escola como um instrumento de transformação dos conflitos […]; mediação como estratégia de intervenção precoce sobre fenómenos de conflitualidade". A Pós-graduação em Mediação Intercultural, da Universidade Internacional, sublinha, nos seus objectivos, o estudo das tensões em vários contextos sociais privilegiando a mediação intercultural e a compreensão das diferentes práticas de mediação intercultural em Portugal: "formar técnicos em mediação, com competência específica na área da mediação intercultural […] o estudo aprofundado dos conflitos que as relações de cultura, etnia, […] e género provocam nas sociedades contemporâneas". Quanto às unidades curriculares, é assinalada a UC de "mediação na(s) comunidade (s) escolar (es)" que insiste na ênfase da redefinição e promoção de programas escolares que preparem para a mediação entre pares e para a construção de uma escola inclusiva: "o problemas dos manuais, programas escolares e práticas pedagógicas monoculturais […] formação de jovens mediadores interculturais".

Área da Psicologia.
Analisados 36 cursos. Síntese dos mais relevantes para a mediação.

Curso	Instituição	Grau Académico	Objectivos	Saídas Profissionais	Plano de Estudo Unidades Curriculares Específicas	Observações
Psicologia	Universidade do Minho	Mestrado Integrado	–	-Psicologia Escolar e da Educação	-Psicologia e Diversidade Sociocultural; -Estudos em Diversidade Sociocultural e Comportamento Vocacional.	O mestrado integrado remete para a mediação sociopedagógica em duas unidades curriculares e em uma saída profissional.
Psicologia	Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado Integrado	"Promover abordagens inter e transdisciplinares que enfatizem a complexidade dos fenómenos sociais e educativos"; "Incentivar a procura de soluções a partir de	- Educação	-Psicologia da Educação I e II	O mestrado integrado remete para a mediação sociopedagógica numa unidade curricular, nas saídas profissionais e nos
			problemas socioeducativos identificados".			objectivos gerais do curso.
Psicologia	Instituto Universitário - Instituto Superior de Psicologia Aplicada	Mestrado Integrado	–	Estabelecimentos de ensino	-Introdução às Ciências da Educação; -Interculturalidade e Cidadania; -Qualidade e Educação Inclusiva -Intervenção Socioeducativa e Comunitária I e II; - (Opcional) Organização Social das Aprendizagens Curriculares; -Relações Interpessoais em Instituições Educativas; -Educação e Família; - (Opcional) Psicologia Comunitária.	O mestrado integrado remete para a mediação sociopedagógica em nove unidades curriculares e nas saídas profissionais.
Psicologia Comunitária	Instituto Superior de Psicologia Aplicada Instituto Universitário	Mestrado	"O Trabalho realizado na comunidade com os indivíduos e grupos em situação de vulnerabilidade acrescida [...] que exigem uma sistematização e a formação de um perfil profissional que dê respostas abrangentes a estas situações de exclusão."	*	-Psicologia Comunitária I e II; -Comunidade e Educação; -Mediação e Resolução de Conflitos.	Neste mestrado são passíveis de identificar três unidades curriculares que remetem para a mediação sociopedagógica, assim como os objectivos do curso.

Identifica-se, ainda, por fim, o Mestrado em Mediação e Interculturalidade, da Universidade Fernando Pessoa que nos seus objectivos refere "o desenvolvimento da capacidade de concepção e análise da sociedade, especificamente no que concerne à complexidade dos problemas que derivam das relações interculturais".

Em termos gerais, estes cursos oferecem uma formação em mediação que vai para além da especificidade em mediação para a "resolução de conflitos". Trata-se de uma oferta de formação a um nível mais alargado do conceito de mediação, através da exploração de conceitos e teorias inerentes à mesma. Contudo, no âmbito da mediação sociopedagógica e da mediação em contexto escolar, a temática incide substancialmente na resolução de conflitos em contexto escolar como é passível de identificar nos exemplos acima expostos.

A área da mediação torna-se, assim, uma boa possibilidade para os profissionais das restantes áreas do trabalho social encontrarem aqui uma formação superior complementar para o exercício da mediação sociocultural e sociopedagógica.

Na área da Psicologia, foram analisados 36 cursos dos quais somente sete foram identificados como remissíveis para a mediação sociopedagógica: a licenciatura em Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa – Luís de Camões, a licenciatura em Psicologia, da Universidade Fernando Pessoa, quatro cursos com mestrado integrado e um mestrado 2.º Ciclo, do ISPA, que remetem para a mediação.

O "curso de Psicologia com mestrado integrado, da Faculdade de Psicologia, da Universidade de Coimbra" aborda alguns conteúdos, no âmbito das suas UC, tais como: "As relações intergrupos e a identidade social", "Mediação Familiar em contextos de risco", "Questões de diversidade cultural" e "Condições facilitadoras para a comunicação". Salientam-se, ainda, o curso de Psicologia com mestrado integrado, da Universidade do Minho, o curso de Psicologia com mestrado integrado, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, e o curso de Psicologia com mestrado integrado, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário. E, por fim, salienta-se, ainda, o mestrado em Psicologia Comunitária, do ISPA, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário, que coloca a ênfase na formação de profissionais aptos para a mediação nos vários contextos socioeducativos dando relevância prioritária à diversidade cultural "reflexão sobre as problemáticas educativas de minorias num sistema educativo massificado e globalizante".

Contudo, num universo tão representativo de cursos em psicologia, as referências sinalizadas, associadas à mediação sociopedagógica, são escassas e limitadas em conteúdos. Acrescenta-se, também, que as licenciaturas em psicologia parecem procurar no complemento "mestrado" o enriquecimento curricular do profissional de psicologia enquanto mediador sociopedagógico.

A expressividade da formação para a mediação sociopedagógica na área da psicologia é bastante reduzida, sendo que nos cursos identificados como potenciais fontes de formação em mediação restringem-se, na sua maioria, à mediação para a resolução e gestão de conflitos.

Na área do Trabalho Social e Serviço Social, realizou-se uma leitura e análise a 38 cursos, tornando-se a área de maior representatividade de cursos. Contudo, foram essencialmente sublinhados três cursos que mostram ter maior incidência de conteúdos expressos nas unidades curriculares e objectivos gerais do curso remissíveis para a mediação sociopedagógica: licenciatura em Serviço Social, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e o mestrado em Política Social, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade Técnica de Lisboa.

Mas são passíveis de identificação, ainda, mais onze cursos, três licenciaturas e oito cursos de mestrado que apresentam unidades curriculares com potencialidade de desenvolverem a mediação sociopedagógica. O mesmo se pode observar ao nível dos objectivos gerais que compreendem, também, uma formação em mediação. São estes a licenciatura em Serviço Social, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; licenciatura em Serviço Social, da Universidade Fernando Pessoa; licenciatura em Serviço Social, da Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário, Instituto Superior Politécnico Gaya; mestrado em Ciências da Família, especialização em Orientação e Mediação Familiar, da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas; mestrado em Mediação e Interculturalidade, da Universidade Fernando Pessoa; mestrado em Política Social, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco; mestrado em Serviço Social, da Universidade Fernando Pessoa; mestrado em Serviço Social, Universidade Lusíada de Lisboa; mestrado em Serviço Social, da Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário, Instituto Superior Politécnico Gaya; por fim o mestrado em Trabalho Social e Intervenção Socioeducativa, do Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo e o mestrado em Política Social do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.

Contudo, os planos de estudos destes últimos onze cursos encontram-se inacessíveis online, o que impossibilita outras leituras ao próprio curso enquanto formador ou potenciador de uma formação em mediação sociopedagógica.

Por último, na área das outras Ciências Sociais e Humanas [Antropologia, Ciências da Cultura, Estudos Culturais, Gestão Cultural e Sociologia], identificam-se 24 cursos nos quais não se verifica uma relação directa com a mediação, seja sociocultural seja sociopedagógica, ou o desenvolvimento para a formação em mediação.

Destacam-se dois cursos de Antropologia, licenciatura em Antropologia, do ISCTE – IUL, licenciatura em Antropologia, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. As licenciaturas em Antropologia não comportam uma formação específica e objectiva para a mediação sociopedagógica. Contudo, na sua prática multifacetada o profissional em antropologia pode reflectir a prática em mediação sociopedagógica e contribuir para a construção de políticas educativas, tendo em conta o estudo das relações interculturais, presentes na formação curricular do antropólogo.

Nas licenciaturas de Sociologia, prevê-se uma análise e reflexão sobre alguns processos de mediação, principalmente no que concerne ao estudo das relações entre sistemas e agentes educativos, tendo como exemplo a licenciatura em Sociologia, da Faculdade de Letras, Universidade do Porto; licenciatura em Sociologia, da Universidade do Minho. Objectivamente, são poucos os dados que identificam o interesse da Sociologia na mediação sociopedagógica. As unidades curriculares "Sociologia da Educação" e "Psicologia Social" aparecem como as únicas possibilidades

Área do Trabalho Social e Serviço Social.
Analisados 38 cursos. Síntese dos mais relevantes para a mediação.

Curso	Instituição	Grau Académico	Objectivos	Saídas Profissionais	Plano de Estudo Unidades Curriculares Específicas	Observações
Serviço Social	Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Licenciatura	–	-Orientação; -Acção social escolar.	-Psicossociologia da Educação	A licenciatura identifica uma unidade curricular que integra uma formação para a compreensão dos vários processos que ocorrem dentro dos espaços educativos.
Serviço Social	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Licenciatura	–	–	-Migrações e Interculturalidade; -Negociação e Mediação; -Dinâmicas de Grupo.	Na licenciatura identificam-se três unidades curriculares, com potencialidade para desenvolverem a mediação. O programa do plano de estudos não se encontra online.
Serviço Social	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Licenciatura	–	-Educação	-Dinâmicas de Grupos e Relações Interpessoais; - Multiculturalidade e Educação Intercultural.	Na licenciatura identificam-se, duas unidades curriculares que remetem, ao nível dos conteúdos programáticos do plano de estudos do curso para a mediação sociopedagógica.
Serviço Social	Universidade Fernando Pessoa	Licenciatura	–	Estabelecimentos de Ensino	-Psicossociologia do Conflito, da Negociação e da Mediação.	Na licenciatura identifica-se uma unidade curricular ao nível do plano de estudos, com potencialidades de desenvolver a mediação sociopedagógica. O programa online do plano de estudos não se encontra acessível.
Serviço Social	Instituto Superior Politécnico Gaya - Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário	Licenciatura	–	–	-Comunicação e relacionamento interpessoal; -Mediação Sociocultural.	Na licenciatura identificam-se duas UC com potencialidades de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica. O programa online do plano de estudos não se encontra acessível online.
Ciências da Família – Especialização em Orientação e Mediação Familiar	Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas	Mestrado	[...] mediação de conflitos junto das famílias, quer nas relações conjugais quer nas diferentes relações intergeracionais [...] gestão ou resolução positiva de conflitos familiares, de carácter preventivo, baseado na cooperação, autonomia e responsabilidade das pessoas implicadas em situações de ruptura, tensões ou conflitos."	*	-Modelos de Educação e Intervenção Familiar	No mestrado identifica- se uma UC possível de desenvolver a mediação sociopedagógica. Contudo, o programa online do plano de estudos não se encontra acessível.
Mediação e Interculturalidade	Universidade Fernando Pessoa	Mestrado	"[...] capacidade de concepção e análise da sociedade, especificamente no que concerne à complexidade dos problemas que derivam das relações inter-culturais [...] intervenção em gestão construtiva de conflitos inter-culturais [...]"	*	-Processos Interculturais Contemporâneos; -Psicossociologia do Conflito, Negociação e Mediação; -Conflitos Sociais e Mediação Intercultural; -Comunicação Intercultural.	Este mestrado, remete para a mediação, com potencialidades de desenvolver a mediação sociopedagógica em 4 UC. O programa curricular das UC encontra-se inacessível online. Os objectivos remetem para a mediação.
Política Social	Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Técnica de Lisboa	Mestrado	–	*	-Gestão e Mediação de Conflitos; -Sociologia da Educação.	No mestrado identificam-se 2 unidades curriculares que remetem para a mediação sociopedagógica.
Política Social	Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação de Castelo Branco	Mestrado	–	*	-Gestão e Mediação de Conflitos; -Sociologia da Educação.	No mestrado identificam-se duas unidades curriculares que remetem para a mediação sociopedagógica. O programa curricular das UC encontra-se inacessível.
Serviço Social	Universidade Fernando Pessoa	Mestrado	- "Gestão Construtiva de Conflitos, Negociação e Mediação"; -" Inclusão Social e Minorias".	*	-Inclusão Social e Minorias; -Sociologia das Migrações.	No mestrado identificam-se 2 UC ao nível do plano de estudos com potencialidades de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica. O programa curricular online das UC encontra-se inacessível. Os objectivos do mestrado remetem objectivamente para uma formação em mediação.
Serviço Social	Universidade Lusíada de Lisboa	Mestrado	–	*	-Mediação em acção social	No mestrado identifica-se apenas uma unidade curricular com potencialidade de desenvolver curricularmente a mediação sociopedagógica. O programa curricular do plano de estudos das UC não se encontra acessível online.
Serviço Social	Instituto Superior Politécnico Gaya - Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário	Mestrado	–	*	-Comunicação e Relacionamento Interpessoal; -Mediação Sociocultural.	No mestrado identificam-se 2 unidades curriculares que remetem para a mediação sociopedagógica. O programa curricular do plano de estudos das UC não se encontra acessível online.
Trabalho Social e Intervenção Socioeducativa	Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo	Mestrado	*	*	- Mediação Comunitária, Escolar e Familiar: Resolução de Conflitos; - Intervenção Socioeducativa junto de Menores em Risco e Conflito Social.	No mestrado identificam-se 2 unidades curriculares que remetem para a mediação sociopedagógica. Contudo, o programa curricular do plano de estudos das UC não se encontra acessível online.

identificadas pelos cursos para o desenvolvimento de uma formação em mediação sociopedagógica.

Sublinham-se, ainda, o mestrado em gestão Cultural, da Universidade da Madeira que frisa um estudo de análise e reflexão sobre as práticas interculturais "numa sociedade cada vez mais globalizada, a cultura e o diálogo inter-culturas apresentam- se como um potencial de formação e de crescimento humano" e o mestrado em Estudos Culturais da Universidade Fernando Pessoa que tem UCs optativas de "comunicação intercultural" e "conflito e tensões sociais".

Em conclusão, não se identifica, ao nível da grande área das outras Ciências Sociais e Humanas grande aposta na formação para o exercício da mediação sociocultural e sociopedagógica em contextos educativos.

Concluímos, ainda, que a oferta de uma formação superior em mediação, seja ela sociocultural ou aplicada ao contexto escolar, como é o caso da sociopedagógica, está muito condicionada pela instituição de formação em que se escolhe seguir determinado curso. A oferta desta formação varia não só de área para área mas, sobretudo, de instituição para instituição de formação.

Compreendemos que a maioria das áreas e dos cursos que proporciona uma oferta de formação em mediação sociocultural e sociopedagógica reduz a intervenção e a formação à mediação para a resolução de conflitos, sobejamente presente na análise aos programas curriculares, planos de estudo e objectivos gerais dos cursos.

Nesta breve análise geral dos dados, observa-se o grande papel e influência da área da psicologia, quer na representatividade quantitativa de cursos em Psicologia, que remetem para a mediação numa mesma área, quer como pela prevalência de unidades curriculares de psicologia ou de grande componente curricular em Psicologia presentes em outras áreas e cursos. Muitas das unidades curriculares sinalizadas pela incidência em conteúdos privilegiados para uma formação em mediação sociopedagógica são eles, também, estruturados segundo conteúdos e metodologias da própria Psicologia. A área da Psicologia acaba por monopolizar a formação em mediação. Uma mediação que, contudo, é muito fincada numa óptica da resolução e transformação de conflitos e muito pouco no trabalho a montante deste. Estamos, assim, mais sobre a visão essencialista do conflito e muito menos sobre a dimensão preventiva e relacional da tensão, constante entre grupos e/ou pessoas, como facto normal do encontro e desencontro de culturas, que pode gerar, ou não, conflitos se não houver mediação durante o processo da interacção.

Área das outras Ciências Sociais e Humanas [Antropologia, Ciências da Cultura, Estudos Culturais, Gestão Cultural e Sociologia]. Analisados 24 cursos. Síntese dos mais relevantes para a mediação.

Curso	Instituição	Grau Académico	Objectivos	Saídas Profissionais	Plano de Estudo Unidades Curriculares Específicas	Observações
Antropologia	ISCTE - IUL - Instituto Universitário de Lisboa	Licenciatura	"[...] reflexão crítica sobre a diversidade social e cultural da humanidade, incluindo as suas relações interculturais [...]"	–	–	A licenciatura remete para a mediação nos objectivos gerais do curso. Não se verificam referências ao nível dos conteúdos das UC que remetam para a mediação sociopedagógica.
Antropologia	Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	Licenciatura	–	–	-Tensões e Conflitos Interculturais	A licenciatura remete para mediação em apenas uma UC com potencialidade de desenvolver formação em mediação sociopedagógica curricularmente.
Sociologia	Universidade do Minho	Licenciatura	–	–	Optativa: -Psicologia Social	Na licenciatura identifica-se uma unidade curricular optativa, com potencialidade de desenvolver a mediação sociopedagógica..
Sociologia	Universidade do Porto - Faculdade de Letras	Licenciatura	[...] compreensão e estudo analítico e reflexivo dos sistemas sociais e educativos ente os mesmos.	–	-Sociologia da Educação	Na licenciatura identifica-se uma unidade curricular com potencialidade de desenvolver curricularmente a mediação sociopedagógica. Os objectivos também remetem para a mediação.
Estudos Culturais	Universidade Fernando Pessoa	Mestrado	–	*	Optativas: - Comunicação Intercultural; - Conflito e Tensões Sociais.	No mestrado identificam-se duas UC optativas com potencialidades de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica. O programa curricular do plano de estudos das UC encontra- se inacessível online.
Gestão Cultural	Universidade da Madeira	Mestrado	"Dominar terminologias, metodologias, teorias e as problemáticas numa perspectiva multidisciplinar no âmbito da	*	-Estudos Interculturais	Na licenciatura identifica-se uma unidade curricular com potencialidade de desenvolver
			interculturalidade."			curricularmente a mediação sociopedagógica. O programa curricular das UC encontra-se inacessível online.

[391]

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO NÍVEL SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

Cristina Cinto Araujo Pedroso, Glaucia Maria da Silva e Noeli Prestes Padilha Rivas
Universidade de São Paulo, Brazil

[Palavras-Chave] Formação de Professores; Politicas Curriculares; Legislação Educacional.

As atuais políticas curriculares brasileiras direcionadas à formação de professores para a Educação Básica no nível superior são discutidas no contexto das transformações vividas pela universidade enquanto locus formativo e da legislação educacional enquanto indutora de reformas curriculares direcionadas à formação do professor no nível superior. A reforma educacional desencadeada no país independente das discussões travadas nos meios acadêmicos tem sido realizada por meio de conflitos e acirramento de forças, tendo em vista, por um lado, o ajuste estrutural imposto pelo capital internacional aos países emergentes e, por outro, a luta dos profissionais da educação que buscam livrar-se dos resquícios de autoritarismo remanescente do período da ditadura militar. No entanto, se a necessidade de uma reforma era consenso, sua forma de planejamento e execução se encontra longe de alcançá-lo, configurando-se na definição das atuais políticas e práticas autoritárias que abrangem ações de desmoralização das universidades perante a opinião pública até o estímulo ao confronto entre as esferas públicas e privadas.

Se faz necessário uma ampla discussão dessas politicas para que a partir da compreensão da proposta de formação balizada em seus códigos explícitos e implícitos se possa construir currículos que mesmo acolhendo às exigências legais, não deixem de atender as demandas por uma formação que acolha as necessidades sociais.

Parte-se do pressuposto que o processo de construção do currículo de cursos de formação de professores compreende disputas, dualismos e dicotomias, cujos códigos explícitos e ocultos vão definindo etapas, elementos constitutivos, relações de poder e formas internas e externas de regulação existentes. Pretende-se explanar neste texto alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, representadas pelo Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) e pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1 (BRASIL, 2002a) e CNE/CP 2 (BRASIL, 2002b) e diversos documentos que fazem parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o qual é composto por um conjunto de ações do Ministério da Educação - MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996.

A diversidade de modelos de Cursos para Formação de Professores para a Educação Básica convive no interior das Universidades e demais instituições de Educação Superior (Centros Universitários, Faculdades) ocasionando diversos percursos formativos para a Educação Básica (Presencial e a Distância), o que, em última instância, contribui para a fragmentação da formação do professor. Atualmente a Formação de Professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de responsabilidade dos Cursos de Pedagogia (Curso de Licenciatura), Curso Normal Superior ou como prevê a Lei 9394/96 a formação em serviço; a Formação de Professores para Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio é efetivada nos Cursos de Licenciatura Específicos. Esta situação nos remete ao fato de que as políticas de educação e formação constituem-se em "complexos processos de decisão, dependentes de territorialidades diferentes e interligadas com o objectivo de responder afirmativamente às amplas mudanças socioeconómicas" (PACHECO, 2009, p. 49). Esta lógica estruturada de decisão política nos permite situar nosso estudo de currículo.

[392]

FUTUROS PROFESSORES DO 1º CICLO E A SUA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA

Ângela Quaresma, Dina Tavares, Hugo Menino, Marina Rodrigues, Nuno Rainho e Rita Cadima
NIDE/ESECS –Instituto Politécnico de Leiria

[Resumo] Esta comunicação pretende apresentar alguns resultados encontrados no âmbito de uma investigação que procura caracterizar o sentido de número em futuros professores do 1º ciclo do ensino básico. Especificamente, apresentamos, de forma sucinta, os resultados encontrados através de entrevistas clínicas, relativamente à relação que os futuros professores estabelecem e estabeleceram com a Matemática, ao longo de todo o seu percurso escolar.

Ao longo dos últimos anos, diversas investigações (Guimarães,1988; Canavarro, 1996; Ponte, 2002) têm analisado a relação entre as práticas lectivas dos professores de matemática e as suas concepções e atitudes relativamente à Matemática.

Particularmente no que diz respeito a futuros professores, parece consensual a ideia de que a sua experiência enquanto alunos e o modo como foram construindo o seu conhecimento matemático se sobrepõe ao seu percurso formativo enquanto futuros professores e influencia, decisivamente, as suas práticas profissionais (NCTM, 1994).

No entanto, como refere Canavaro (1994) *"as concepções do professor não constituem um corpo estável e imutável, mas são, também elas próprias susceptíveis de evoluir, influenciadas por uma multiplicidade de factores, muitos dos quais surgem da experiência que vai acumulando, das situações que vai vivendo ou conhecendo, enfim, da sua vivência profissional (p.29)*

A análise dos resultados obtidos permite percepcionar que as alunas, ao longo da seu percurso formativo como futuras professoras foram desenvolvendo, de forma progressiva, essa compreensão da "essência" da Matemática e construindo uma relação positiva com a matemática reconhecendo que o domínio de conceitos matemáticos relacionados com o sentido de número é fundamental para a compreensão desta ciência, bem como para procurarem estratégias que permitam o desenvolvimento, nos seus alunos, desse sentido de número.

Da análise das entrevistas e do acompanhamento feito em sala de aula parece emergir o certeza de que a sua formação inicial na ESECS ajudou as alunas a verem a matemática e o seu ensino de outro modo, ajudou-as a desenvolverem o seu sentido de número e a compreenderem a sua importância no modo como os alunos vêm e fazem matemática, mas não foi suficiente para que essa nova visão tivesse reflexos na sua prática pedagógica. Sente-se, em determinadas situações, que as alunas estão em conflito com as estruturas do edifício matemático que construíram mas ainda não foram capazes de as reconstruir com a solidez necessária que permita que abandonem uma prática lectiva à imagem da que receberam e consigam levar para a sala de aula dinâmicas de trabalho que propiciem o desenvolvimento do sentido de número nos seus alunos.

[393]

Os Ambientes Pessoais de Aprendizagem na Educação e Formação de Adultos

Práticas de E-learning CURSOS EFA-NS

Objectivos

- Estudar a relação bidireccional da tecnologia com a pedagogia, analisando as práticas de e-learning em cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) de nível secundário, mediada por ambientes pessoais de aprendizagem (APA), como ferramentas cognitivas.
- Compreender de que forma as competências digitais se articulam com as competências do referencial dos cursos EFA-NS.
- Compreender de que forma os adultos aprendem e mobilizam competências digitais e de literacia.
- Avaliar os conhecimentos e competências adquiridos pelos estudantes.

Relevância teórica e prática

- Na lógica de aprendizagem ao longo da vida, os cursos EFA-NS constituem um ambiente de investigação relevante, para compreender de que forma os adultos aprendem e como as competências digitais se articulam com as competências de literacia, consubstanciadas no conhecimento construído num em ambientais pessoais de aprendizagem (APA).

Questão de investigação principal

- De que forma as competências digitais mobilizam a aprendizagem de competências-chave, dos cursos EFA, em ambientes pessoais de aprendizagem (APA)?

Metodologia, instrumentos e informantes

O estudo assumirá a metodologia de estudo de caso em duas turmas EFA-NS. A abordagem será mista, visando-se a triangulação de dados recolhidos através de: 1) Entrevistas, 2) Observação participante 3) Questionário aos estudantes e 4) Avaliação dos produtos finais dos estudantes

Resultados esperados

Este estudo vai procurar compreender de que forma as competências digitais se articulam com as competências do referencial dos cursos EFA-NS. Compreender de que forma os adultos aprendem e mobilizam competências digitais e de literacia.

Referências sumárias:

Arnone, M. P., Small, R. V., Chauncey, S. A., & McKenna, H. P. (2011). Curiosity, interest and engagement in technology-pervasive learning environments: a new research agenda. *Etr&D-Educational Technology Research and Development, 59*(2), 181-198.

Cavaco, C. (2009) Adultos pouco escolarizados: Políticas e práticas de formação. *Educa*. Unidade de I&D de Ciências da Educação.

DGFV (2006). Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos: Nível Secundário. Direcção-Geral de Formação Vocacional

Jimoyiannis, A., & Gravani, M. (2011). Exploring Adult Digital Literacy Using Learners' and Educators' Perceptions and Experiences: The Case of the Second Chance Schools in Greece. [Article]. Educational Technology & Society, 14(1), 217-227.

Nicoll, K., & Fejes, A. (2011). Lifelong Learning: A Pacification of 'Know How'. *Studies in Philosophy and Education, 30*(4), 403-417.

Célia Magalhães & Idalina Jorge Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

fc40618@alunos.fc.ul.pt iijorge@fc.ul.pt

[394] BULLYING: COMO ALERTAR E SENSIBILIZAR PARA ESTA "CULTURA" NA ESCOLAR

Maria do Céu Ribeiro, Cátia Vaz e Telma Queirós
Insituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

[Palavras-chave] Bullying, Ensino Básico

O fenómeno de bullying é uma temática que tem vindo a adquirir especial relevo em contexto escolar, principalmente pela amplitude que tem alcançado na sociedade por meio de diversas referências nos meios de comunicação social. Na literatura da especialidade são vários os estudos nacionais e internacionais que indicam que este problema existe e que afecta um vasto número de crianças e jovens no contexto escolar: na Suécia (Olweus, 1993); em Inglaterra Whitney e Smith, 1993); em Espanha (Cantero e Zabala, 2006; Ruiz, 1998); no Brasil (Abramovay e Rua, 2002); em Portugal (Pereira et al., 2004; Sebastião et al., 2003; Pereira et al. 1996); em França (Turcotte e Lamonde, 2004; Debarbieux e Blaya, 2002); entre outros. Numa leitura mais pormenorizada, depressa se chega à conclusão que os estudos internacionais são mais vastos do que os nacionais. Em Portugal, a produção científica sobre a problemática da violência em contexto escolar ainda parece ser relativamente recente e escassa, tal como afirmava Sebastião et al. em 2003. No entanto, a literatura parece ser consensual quanto à necessidade de se investigar mais este campo de estudo, de modo a construir uma visão mais alargada e crítica sobre o mesmo, contribuindo para a sua compreensão. Daí que este estudo pretenda analisar, em particular, este fenómeno no 3.º ciclo do ensino básico do distrito de Bragança. Para tal definiram-se os seguintes objectivos específicos: i) estudar o fenómeno do bullying em crianças do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos); ii) verificar se existem casos assumidos de bullying em crianças do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos); iii) averiguar se os inquiridos conhecem instituições que encaminham e procuram resolver situações de bullying.

A escolha da amostra do presente estudo foi aleatória simples e é constituída por 52 alunos do 3.º ciclo do ensino básico. Para a recolha de dados foi utilizado um inquérito por questionário constituído por questões fechadas. Os dados permitiram concluir que existem casos de bullying, assumidos pelos agressores, mas não assumidos pelas vítimas. Verificamos também que, entre os inquiridos, existem as três tipologias de intervenientes: agressores, vítimas e testemunhas/observadores. Em geral, os inquiridos não conhecem instituições que encaminham e procuram resolver situações de bullying.

[395]

INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE NO BEM-ESTAR DOS JOVENS PORTUGUESES

Ana Maria M.S Veríssimo Ferreira e Félix Fernando Monteiro Neto
FPCE, Universidade do Porto

[Resumo] Um dos desafios das Ciências da Educação é promover a implementação de uma acção educativa cada vez mais abrangente que desenvolva uma efectiva educação para a participação responsável na vida pública, para o conhecimento das realidades e das problemáticas e para o envolvimento de todos no encontrar soluções ajustadas. As escolas devem desenvolver uma colaboração responsável e solidária com famílias e instituições de forma a garantir uma verdadeira educação social, para a participação e para a tolerância, onde o respeito pelos outros, pelas suas ideias, crenças e estilos de vida garantam o exercício de uma cidadania plena. A religiosidade na adolescência é muito marcada pelo desenvolvimento emotivo-afectivo, podendo funcionar como factor de estabilidade e de equilíbrio da personalidade, envolvendo diferentes agentes de socialização – a família, os grupos de pares, a escola e as instituições religiosas e outras. Este estudo pretende ser um momento de reflexão, apresentando os resultados de um estudo feito com adolescentes portugueses, estudantes do ensino básico e secundário da região de Lisboa, onde se analisou a forma como a religiosidade influencia o bem-estar dos jovens - a sua afectividade, satisfação com a vida, solidão e a discriminação em relação a pessoas idosas. Concluiu-se que os jovens com atitudes mais positivas face ao cristianismo, sentem maior bem-estar existencial, são mais satisfeitos com a vida e tem menos atitudes discriminatórias em relação aos idosos.

[Palavras-chave] religiosidade, atitudes, solidão, satisfação com a vida, bem-estar, jovens

Introdução

A juventude está hoje exposta a uma série de experiências desafiadoras que podem influenciar negativamente as suas expectativas de sucesso e a sua satisfação com a vida, sendo, por isso, importante que sejam capazes de ultrapassar os obstáculos com que se deparam. Existem características relacionadas com os padrões de comportamentos que oferecem meios eficazes de luta contra as pressões que encontram todos os dias sendo uma dessas características a religiosidade. (Van Dyque e Elias, 2007). Os rituais religiosos generalizam sentimentos pró-sociais e um sentido de união, sendo esta uma das razões que torna a religião um fenómeno social. (Neto e Ferreira, 2004).

Hood et al. (1996) fizeram uma aproximação sociológica ao desenvolvimento da religiosidade nos adolescentes e jovens adultos, considerando que existe uma evidente consistência com a perspectiva da socialização especialmente baseada na teoria da aprendizagem social. Referem que muito do trabalho empírico desenvolvido confirma que os pais constituem a maior influência tanto através do calor do ambiente familiar como na consistência da religiosidade pai/mãe. Outros agentes de socialização têm sido assumidos como activos – a igreja, os grupos de pares e a educação. Apesar de se falar que há um decréscimo da religiosidade, nos Estados Unidos as taxas de frequência da igreja tem-se mantido relativamente estáveis com 30 ou 40% de adolescentes (estudantes do ensino secundário) a frequentarem semanalmente.

Johnstone (1988) tem argumentado que as pessoas interiorizam a religião da família ou cultura sensivelmente da mesma forma que aprendem o seu papel sexual, a sua língua, ou o estilo de vida apropriado à sua classe social. Isto não nega a hipótese da pessoa poder tornar-se religiosa de outra forma, sugere antes que a socialização é usada como base normal para a religiosidade no adolescente e jovem adulto.

Não existe uma única teoria da socialização. Como Slaughter-Defoe (1995) refere, diferentes tradições teoréticas nas ciências sociais têm influenciado o estudo dos processos de socialização, incluindo a psicanálise, aprendizagem social, desenvolvimento cognitivo e perspectivas de aprendizagem. Todos tiveram contributos importantes para o entendimento da socialização embora se possa argumentar que a teoria da aprendizagem social tem particular relevância no processo de socialização religiosa. A teoria da aprendizagem social, como proposto por Bandura (1977) enfatiza a importância da observação e imitação dos outros, bem como o papel do reforço. Uma importante implicação desta visão é que a religiosidade é fortemente influenciada pelo ambiente em que cada jovem vive, especialmente pelos pais, através dos processos de modelagem e de reforço.

Algumas pessoas consideram difícil de aceitar a ideia de que, se tivessem nascido num contexto cultural diferente, a sua crença religiosa seria, com certeza diferente. E, no entanto, isto é o que sugere a evidência relativa

à socialização (Hood et al., 1996).

A Religião é um fenómeno complexo e multidimensional, uma dimensão importante da pessoa que influencia a sua forma de pensar, amar e viver. Está presente nos ritos de nascimento, no casamento e na morte, marca e determina crenças, valores, motivações, experiências e comportamentos (Barros, 2000). É importante para as investigações reconhecer a natureza multidimensional da religiosidade e analisar as relações existentes com outros conceitos e a forma como as variáveis religiosas são operacionalizadas, nomeadamente no que se refere à religiosidade organizacional e não-organizacional, intrínseca e extrínseca (Herbert, Weinstein, Martire e Shultz, 2006).

Os antropólogos e os sociólogos examinam a religião como um aspecto da cultura, analisam as suas instituições, estudam a importância na ordem social e as funções históricas, políticas, sociais e económicas e os psicólogos sociais pretendem saber o que a religião significa para o indivíduo, como se expressa, como influencia as pessoas e os seus comportamentos. É nesta perspectiva psicológica que se situa o estudo que se apresenta onde se analisam alguns aspectos da religiosidade como comportamentos, atitudes, valores, crenças, sentimentos e experiências (Taylor, Mattis e Chatters 1999).

A atitude religiosa inclui as crenças e as práticas religiosas envolvendo os sentimentos positivos e negativos associados a estas crenças (Hill e Hood, 1999). "As atitudes indicam-nos o modo como pensamos e sentimos em relação a pessoas, objectos e questões do meio circundante" (Allport, 1954, cit. Neto, 1998, p.501). "As crenças são a componente cognitiva das atitudes. As crenças são cognitivas (pensamentos e ideias) enquanto as atitudes são afectivas (sentimentos e emoções)" (Neto, 1998, p. 349). As atitudes perante a religiosidade e nomeadamente face ao cristianismo têm sido estudadas por Francis (1978) tanto em crianças e jovens como em adultos através de uma escala que foca a percepção das pessoas sobre a religião cristã. Esta escala foi validada para a população portuguesa por Ferreira e Neto (2002a).

A orientação religiosa (Allport e Ross, 1967) é um dos grandes paradigmas da psicologia da religião. A *orientação intrínseca* reflecte o interesse na religião em si e uma procura pessoal da verdade da vida (mais individual) e a *orientação extrínseca* funciona com base no envolvimento de um sistema institucional. Neste estudo foi analisada a religiosidade intrínseca através de uma pequena escala que também analisa a religiosidade organizacional e não-organizacional. Peterson e Seligman (2004) referem que a literatura sugere a existência de um efeito benéfico da religiosidade na saúde emocional e psicológica. Religião e saúde parecem estar sempre relacionadas, sendo considerado que um dos propósitos da religião é curar doenças (Argyle, 2005). Vários estudos indicam que as pessoas com maior frequência da igreja são mais satisfeitas com a vida, havendo uma correlação positiva entre a religiosidade e o bem-estar (Inglehart, 1990, Ferreira e Neto, 2002b).

O bem-estar subjectivo inclui diversas dimensões: afectivas e cognitivas, umas positivas e outras negativas, como a felicidade, a satisfação com a vida, congruência entre as expectativas e os resultados obtidos na vida, sintomas psicossomáticos e humor. O bem-estar subjectivo em articulação com o bem-estar objectivo (percepção do estado de saúde e capacidade funcional) completam o conceito de qualidade de vida (Levin e Chatter, 1998).

A estrutura da afectividade é formada por 2 grandes dimensões – afectos positivos e afectos negativos. O afecto positivo reflecte o entusiasmo, o orgulho, a emoção, o ser forte e activo. O afecto negativo é uma dimensão geral da angústia e insatisfação, o qual inclui uma variedade de estados de humor, incluindo raiva, culpa, desgosto e medo (Watson, Clark e Tellegen, 1988).

Paloutzian e Ellison (1982) estudaram o bem-estar espiritual com duas componentes: o *Bem-Estar Religioso* que se refere à relação com Deus e *Bem-Estar Existencial* que analisa os propósitos e a satisfação com a vida.

Vários estudos confirmam a existência de correlações positivas entre variáveis religiosas como frequência da igreja, as crenças, o rezar e o suporte social da igreja com o combate à depressão e à solidão (Johnson e Mullins, 1989). "A solidão é uma experiência desagradável, que ocorre quando a rede de relações sociais de uma pessoa é deficiente nalgum aspecto importante, quer quantitativamente quer qualitativamente." (Perlman e Peplau, 1981).

Por outro lado, e sabendo que o envelhecimento da população portuguesa está a fazer emergir problemas sociais novos e que "o modo como os jovens percepcionam os idosos pode variar segundo as sociedades em virtude de variáveis tais como as tradições, estrutura familiar, grau de contacto íntimo com os idosos e modernização" (Neto, 2004), pretendemos analisar a forma como a religiosidade influencia a percepção que os jovens têm das pessoas mais velhas e se existe discriminação social veiculada através de comportamentos, atitudes e preconceitos presentes nas interacções diárias com pessoas idosas. Pretendemos reflectir sobre a importância da religiosidade na educação social e na construção de uma verdadeira educação para a cidadania, analisando a forma como a religiosidade (atitudes, religiosidade organizacional e orientação ntrínseca) influencia o bem-estar dos jovens – a sua afectividade, a satisfação com a vida, a solidão e a discriminação em relação aos idosos. Espera-se que os jovens com atitudes mais positivas face à religião sejam mais satisfeitos com a vida, tenham mais afectos positivos e sintam menos solidão e tenham menos atitudes discriminatórias para com os idosos.

O estudo

A amostra deste estudo é constituída por 225 jovens, estudantes da região de Lisboa com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. A média de idades é 15,3 anos, sendo o desvio-padrão de 2,1. A caracterização da amostra encontra-se no quadros seguintes (quadros 1 e 2).

Em relação ao género é um grupo constituído por 141 raparigas (62,7%) e por 84 rapazes (37,3%).

A maioria considera o seu estado de saúde Muito Bom (51,6%) ou bom (40,4%).

No que se refere à religião, a maioria (80,4%) dos jovens assume-se como sendo católico: 181 jovens são católicos e 44 (19,6%) dizem não ter religião.

A maioria dos inquiridos são crentes

- 169 (75,1%) jovens, sendo que 76 (33,8%) são crentes praticantes e 93 (41,3%) crentes não praticantes. 56 (24,9%) não são crentes nem praticantes. Inquiridos sobre com que frequência iam à igreja ou outro local religioso, 51 jovens dizem que nunca frequentam a igreja, o que corresponde a 22,7%, 72 (32%) vão 1 vez por ano ou menos, 32 (14,2%) vão algumas vezes por ano, 6 (2,7%) dizem que vão 2 ou 3 vezes por mês, 47 (20,9%) vão 1 vez por semana e 17 (7,6%) vão mais do que 1 vez por semana.

No que se refere às actividades religiosas privadas, a maioria (57,8%) refere que raramente ou nunca reza, medita ou lê a Bíblia.

Instrumentos e Procedimentos

Neste estudo foram utilizados diversas escalas de medidas religiosas e psicológicas:

Escala de Atitudes face ao Cristianismo (Francis, 1978, Ferreira e Neto, 2002)

A Escala de Atitudes face ao Cristianismo foi originalmente aplicada por Francis, 1978 e por Francis e Stubb, 1987 (Attitude Toward Christianity Scale) e foca unicamente a percepção das pessoas sobre a religião cristã. Referências a Jesus, à Bíblia e a rezar são usadas para medir o interesse pela religião. A Escala de Atitudes face ao Cristianismo é uma escala do tipo Lickert composta por 24 itens, uns de orientação positiva (itens 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19 21, 22 e 23) e outros de orientação negativa (itens 1, 5, 7, 8, 16, 18, 20 e 24) e foca temas que se relacionam com os cinco componentes da fé cristã: Deus (itens 9,10,11,12,17,19,21, 23 e 24) , Jesus (itens 2, 6, 14, 18 e 22), Bíblia (itens 1 e 16), Rezar/Oração (itens 3, 8, 13, 15 e 20) e Igreja (itens 4, 5 e 7). A escala é composta por 5 hipóteses de resposta para cada item (concordo plenamente, concordo, indeciso, discordo, discordo totalmente).

Escala de Religiosidade de Duke (Koenig, Patterson e Meador, 1997)

A Duke Religion Índex (Koenig, Patterson, e Meador, 1997) mede três das maiores dimensões da religiosidade: a dimensão organizacional, a não organizacional e a religiosidade intrínseca. A escala é composta por 5 itens, sendo o primeiro sobre a religiosidade organizacional (frequência da igreja ou outros serviços religiosos), a segunda sobre a religiosidade não organizacional (actividades religiosas privadas como rezar, meditar ou estudo da Bíblia) e os 3 últimos itens referentes

Quadro 1 – Caracterização da amostra em relação ao sexo, idade e percepção do estado de saúde

	Sexo		Estado de Saúde			
	Masc.	Fem.	MB	Bom	Razoável	Mau
N	84	141	116	91	17	1
%	37,3	62,7	51,6	40,4	7,6	0,4
	Idades					
	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
N	33	13	55	14	31	20	59
%	14,7	5,8	24,4	6,2	13,8	8,9	26,2

Quadro 2 – Caracterização da amostra em relação à religião, prática religiosa, frequência da igreja e frequência de oração

	Religião		Prática Religiosa		
	Católica	Nenhuma	Crente Praticante	Crente Não Praticante	Nem Crente Nem Praticante
N	181	44	76	93	56
%	80,4	19,6	33,8	41,3	24,9

	Frequência da Igreja ou outro local religioso					
	Nunca	1 x por ano ou menos	Algumas x por ano	2 ou 3 x por mês	1 vez Semana	Mais de 1 x Semana
N	51	72	32	6	47	17
%	22,7	32,0	14,2	2,7	20,9	7,6

	Frequência de Actividades religiosas privadas – oração, meditação, leitura da Bíblia					
	Raramente ou Nunca	1 vez por mês	1 vez Semana	2 ou 3 vezes por semana	Diariamente	Mais de 1 x por dia
N	130	27	21	18	25	4
%	57,8	12,0	9,3	8,0	11,1	1,8

à dimensão intrínseca da religiosidade (experiência e crença religiosa).

Escala do Bem-Estar Espiritual (Paloutzian e Ellison, 1982, Ferreira, 2006)

A Escala do Bem-Estar Espiritual foi desenvolvida como uma medida geral da qualidade subjectiva de vida, sendo vista como holística. È uma medida psicológica global sobre a percepção do Bem-Estar espiritual. Foi desenvolvida por Paloutzian e Ellison em 1982 e por Ellison em 1983. A escala foi concebida para medir nas pessoas o seu bem-estar espiritual global, sendo percebida por eles como uma sensação de bem- estar religioso e de bem-estar existencial. Na elaboração da escala foram consideradas e incluídas tanto a dimensão religiosa como a psicossocial. Na dimensão religiosa é focada a forma como cada um percebe o bem-estar na sua vida espiritual e como se expressa em relação a Deus e na dimensão psicossocial refere-se a como a pessoa está adaptada ao seu auto-conceito, à comunidade e ao que o rodeia. Esta componente envolve os propósitos de vida, a satisfação com a vida e as experiências positivas e negativas.

Com base nestes conceitos foi construída a escala do Bem-Estar Espiritual com 20 itens, que está dividida em duas sub-escalas – o Bem-Estar Religioso e o Bem-Estar Existencial, cada uma com 10 itens. A escala tem 6 hipóteses de resposta variando do 1 – discordo fortemente, ao 6 – concordo fortemente. Em cada sub-escala os escores podem variar do 10 ao 60, sendo que na escala total os escores podem variar do 20 ao 120.

Escala dos Afectos Positivos e Negativos (Watson, Clark e Tellegen, 1988, Simões, 1993)

A escala original – Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) foi desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen em 1988, é composta por 20 itens e surge da necessidade de desenvolver uma medida para avaliar o afecto positivo e negativo que fosse de fácil aplicação, sendo breve e válida. A versão utilizada neste estudo é uma escala de 22 itens, validada por Simões (1993), tendo o investigador acrescentado 1 item em cada subescala. A consistência interna desta escala apresentou um alfa de Cronbach de 0,82 para os Afectos Positivos (0,88 na versão original) e 0,85 para a subescala dos Afectos Negativos (0,87 na versão original).

Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larson e Griffin, 1985; Neto, 1999)

A Escala de Satisfação com a Vida foi na sua versão original estruturada e aplicada por Diener et al. (1985) com o objectivo de "avaliar o juízo subjectivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da sua própria vida" (Seco, 2000, p.288). Em Portugal a Escala foi validada por Neto et al. em 1990 com professores do ensino básico e secundário, tendo obtido uma consistência interna de 0,78.

Na opinião de Neto (1997, p.144) os autores "desenvolveram a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) preenchendo a necessidade de uma escala multi-item para medir a satisfação com a vida enquanto processo de julgamento cognitivo".

A Escala é constituída por 5 itens de orientação positiva, com 7 hipóteses de resposta (escala tipo Likert) – do fortemente em desacordo ao fortemente de acordo, variando a pontuação de cada sujeito entre um mínimo de 5 e o máximo de 35 pontos.

Num estudo com alunos portugueses católicos do ensino superior (Ferreira e Neto, 2002) o alfa de Cronbach obtido foi de 0,78 (igual à que foi obtida por Neto et al. em 1990 com uma amostra de 308 professores portugueses).

Escala de Solidão (Russell, Peplau, Ferguson, 1978; Neto, 1989)

A escala de solidão da UCLA ("University of California at Los Angeles"), foi estruturada e testada originalmente por Russel, Peplau e Ferguson, 1978; Russel, Peplau e Cutrona, 1980. Em Portugal foi validada por Neto em 1989.

Existem diversas abordagens teóricas da solidão, sendo perspectivas ligadas ao trabalho clínico, à análise social e à investigação que focam a natureza do fenómeno e as suas causas. De acordo com Neto (1992, p.21) Os autores vêem normalmente a solidão como uma experiência desagradável", sendo experienciada por "uma vasta camada da população".

Têm sido utilizados diversos instrumentos para avaliar a solidão – uns fazendo uma abordagem unidimensional – "a solidão é encarada como um fenómeno unitário que varia sobretudo na intensidade experienciada"; e outras fazendo uma abordagem multidimensional – "considera a solidão um fenómeno multifacetado que não pode ser apreendido só por uma medida global de solidão" (Neto, 1992, p.22). A Escala de Solidão da UCLA é uma abordagem unidimensional da solidão como estado psicológico. A escala é constituída por 18 itens de escolha múltipla de quatro hipóteses de resposta (1-nunca, 2-raramente, 3-algumas vezes e 4-muitas vezes).

Escala de Idadismo (Fraboni, 1990, Neto, 2004)

O termo idadismo foi inicialmente usado para descrever o preconceito e a discriminação perante pessoas idosas (Butler, 1969). A escala original – Fraboni Scale of Ageism (Fraboni, Salstone, e Hughes, 1990) era composta por 29 itens que analisam as componentes cognitiva e afectiva do idadismo. A adaptação portuguesa é composta por 22 itens (Neto, 2004). As hipóteses de resposta apresentam-se numa escala de Lickert de 7 pontos (1 – fortemente em desacordo e 7 – fortemente de acordo).

No que se refere aos procedimentos adoptados: a aplicação dos questionários foi feita em regime presencial, sendo os jovens informados dos objectivos da investigação, e da garantia do anonimato e da confidencialidade. O preenchimento foi voluntário. O tratamento estatístico foi feito no spss.

Resultados

A análise das propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados revelam que as escalas utilizadas neste estudo com jovens adolescentes portugueses da região de Lisboa têm características adequadas à sua utilização, sendo os valores de consistência interna aceitáveis e semelhantes ou

ligeiramente inferiores aos encontrados pelos seus autores. Apresentam-se os alfa de Cronbach: - Atitudes face ao Cristianismo - 0,93. - Escala de Religiosidade de Duke - Orientação Intrínseca - 0,81. Este estudo valida a Escala da Religiosidade da DUKE para a população portuguesa. - Bem-Estar Espiritual

- 0,92 para a sub-escala do Bem-Estar Religioso e 0,72 para a sub-escala do Bem-Estar Existencial. - 0,83 para a sub-escala dos Afectos Positivos e 0,81 para a sub-escala dos Afectos Negativos. - Satisfação com a vida - 0,83. - Solidão - 0,83. - Idadismo - 0,88. Foi validada a Escala da Religiosidade da DUKE para a população portuguesa.

Analisámos de seguida a influência das variáveis sóciodemográficas e de religiosidade (ser católico ou não e se é crente ou crente praticante) e verificámos que ser católico e a frequência da igreja influencia as atitudes face ao Cristianismo, a Orientação Intrínseca e o Bem-Estar Religioso.

A percepção do estado de saúde influencia os Afectos Positivos ($F_{(1,224)} = 1,60$; $p < 0,026$) e a satisfação com a vida, os jovens que se acham que a sua saúde é muito boa, são mais satisfeitos com a vida. De acordo com o que se pretendia neste estudo foram feitas as análises das relações existentes entre as diversas medidas em estudo.

Todas as escalas têm intercorrelações positivas significativas, moderadas ou baixas, à excepção da religiosidade não organizacional que se relaciona negativamente com o bem-estar existencial e as escalas da orientação intrínseca e a do bem-estar existencial que não tem correlação significativa. As correlações mais baixas são do bem-estar existencial com todas as outras medidas por se tratar de uma escala que avalia os propósitos da vida em geral.

No que se refere às relações existentes entre as medidas de religiosidade e as medidas psicológicas e de bem-estar em estudo, podemos dizer que:

Existem correlações positivas significativas entre as atitudes face ao cristianismo, a religiosidade não organizacional, o bem-estar religioso, o bem-estar existencial e a satisfação com a vida; o bem-estar existencial e com os afectos positivos.

Quadro 3 - Intercorrelações entre as medidas de religiosidade

Medidas	Atitudes face ao Cristianismo	Religiosidade Organizacional	Religios. Não Organizacional	Orientação Intrínseca	Bem-estar Religioso
Religiosidade Organizacional	.56**				
Religiosidade Não Organizacional	.58**	.56**			
Orientação Intrínseca	.60**	.38**	.38**		
Bem-estar Religioso	.82**	.53**	.63**	.61**	
Bem-estar existencial	.25**	.23**	-.22**	.11	.29**
** correlações significativas a p < .01 * correlações significativas a p < .05					

Quadro 4 - Correlações entre as medidas psicológicas e as medidas de religiosidade

Medidas	Satisfação com a Vida	Afectos Positivos	Afectos Negativos	Solidão	Idadismo
Atitudes face ao Cristianismo	.22**	.06	-.05	-.07	-.15*
Religiosidade Organizacional	.10	.03	-.02	-.03	-.27**
Religiosidade Não Organizacional	.18**	.10	.04	-.08	-.24**
Religiosidade Intrínseca	.11	.01	-.06	-.10	-.16*
Bem-estar Religioso	.21**	.10	-.05	-.10	-.16*
Bem-estar existencial	.47**	.26**	-.28**	-.43**	-.21**
** correlações significativas a p < .001 * correlações significativas a p < .05					

Existem correlações negativas significativas entre as atitudes face ao cristianismo, a religiosidade não organizacional, o bem-estar religioso, o bem-estar existencial e o idadismo; o bem-estar existencial e os afectos negativos e a solidão.

Conclusão

Existe uma forte relação entre as medidas de religiosidade e as medidas psicológicas em estudo que caracterizam o bem-estar, o que vai de encontro a maioria dos estudos feitos anteriormente (Ellison e Levin, 1998; Argyle, 2005).

Neste estudo com adolescentes portugueses entre os 12 e os 18 anos da região de Lisboa, podemos concluir que:

- os jovens que revelam ter atitudes mais positivas face ao cristianismo, sentem maior bem-estar religioso e existencial, frequentam mais a igreja ou outro local religioso e rezam mais (meditam ou estudam mais a Bíblia), são mais satisfeitos com a vida e têm menos atitudes discriminatórias em relação aos idosos. Sentem que a sua vida está próxima do seu ideal, que as condições de vida são boas, que têm tido as coisas importantes que queriam da vida e se vivessem tudo de novo não mudariam nada;

- os jovens que revelam ter maior bem-estar existencial, têm maior satisfação com a vida, mais afectos positivos, sentem menos solidão e são menos discriminatórias para com os idosos. São jovens que se conhecem a si próprios (sabem quem são, de onde vem e para onde vão), que acham que a vida tem significado e é uma experiência positiva, que se sentem realizados e que se sentem bem com o seu futuro. São em geral interessados, animados, fortes e entusiasmados, atentos e inspirados, decididos e atenciosos.

Parece-nos pertinente a implementação destes estudo com os adolescentes dando-nos possibilidade de saber o que os jovens pensam e sentem a sua vida e como vivem a religiosidade, levando-os a reflectir sobre os propósitos da vida e como se relacionam. Só com a implementação de diversos estudos e as respectivas análises de resultados é possível delinear projectos de intervenção e programar actividades que complementem e consolidem a formação integral dos jovens, desenvolvendo uma consciência crítica e uma prática de participação solidária na sociedade em que vivem.

A realidade e os desafios existentes em contexto da educação não formal são uma contribuição importante num envolvimento mais ajustado das relações com os pares, sendo necessário que os jovens interpretem diversas situações de vida, que adoptem estratégias de resolução de problemas, que respeitem os outros e que lhes possibilitem vivências emocionais positivos. Educar para a cidadania é articular as vivências familiares e escolares com regras e responsabilidades partilhadas na educação social dos jovens.

Referências Bibliográficas

Allport, G. W., e Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice.*Journal of Personality and Social Psichology*, 5, 447-457.

Argyle, M. (2005). *Psychology and Religion. An Introduction*. London: Routhedge, 3ª ed. (1ª ed., 2000 by Routledge).

Barros, J. H. (2000). *Psicologia da religião*. Coimbra: Livraria Almedina. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larson, R. J. e Griffin, S. (1985). The Satisfation with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Ferreira A.V., e Neto, F. (2002b). Dois tipos de internalização religiosa: introjecção e identificação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 2, 321-334.

Ferreira, A. V. (2006). Religiosidade em alunos e professores portugueses. Tese de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Educação Intercultural. Lisboa: Universidade Aberta (policopiado).

Ferreira, A. V., e Neto, F. (2002a). Psychometric properties of the Francis Scale of Attitude towards Christianity. *Psychological Reports*, 91, 995-998.

Fraboni, M., Saltstone, R., Hughes, S. (1990). The Fraboni Scale of Ageism (FSA): An attempt at a more precise measure of ageism. *Canadian Journal on Aging*, *9*, 56-66.

Francis, L. J. (1978). Attitude and longitude: A study in measurement. *Character Potencial*, 8, 119-130.

Francis, L. J. (1987). Measuring Attitudes towards Christianity among 12-18 year old pupils in Catholic schools. *Educational Research*, 29, 230-233.

Francis, L. J., e Stubbs, M. T. (1987). Measuring attitudes towards Christianity: from childhood into adulthood. *Personality and Individual Diff*erences, 8, 5, 741-743.

Herbert, R. S., Weinstein, E., Martire, L. M., e Shultz, R. (2006). Religion, spirituality and well-being of informal caregivers : A review, critique, and reserch prospectus, 10(5) : 497-520 by Routledge.

Hill, P. C., e Hood, R. W. (1999). *Measures of Religiosity*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Hood, Spilka, Hunsberger e Gorsuch (1996). *The Psychology of Religion – An Empirical Approach*. New York: The Guilford Press.

Johnson, D. P., e Mullins, L. C. (1989). Subjective and social dimensions of religiosity and loneliness among the well elderly. *Review of Religious Research*, 31, 3-15.

Johnstone, R. L. (1988). *Religion in society: A sociology of religion* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Koenig, H. G. (1995). Religion and health in later life. In M. A. Kimble, e S. H. McFadden, (Eds.), *Aging, spirituality, and religion: A handbook*. Minneapolis, MN: Fortress Press.

Koenig, H. G., George, L. K., Meador, K. G. (1997). Religion Index for psychiatric research: A 5-item measure for use in health outcome studies. *American Journal of Psychiatry*, 154 (6), 885.

Levin, J. S., e Chatters, L. M. (1998). Religion, health, and psychological well-being in the older adults: Findings from three national surveys. *Journal of Aging and and Health*, 10, 504-531.

Neto, F. (1989). Avaliação da solidão. *Psicologia Clínica*, 2, 65-79.

Neto, F. (1992). Solidão, embaraço e amor. Porto: Centro de Psicologia Social. Neto, F. (1998). *Psicologia Social I*. Lisboa: Universidade Aberta.

Neto, F. (2004). Idadismo in Lima, M. E. e Pereira, M. E. (org.) *Estereótipos, preconceitos e discriminação – perspectivas teóricas e metodológicas, pp. 279- 231.*

Neto, F., e Ferreira, A.V. (2004). Psicologia da religião. In Félix Neto (coord). *Psicologia Social Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 160-202.

Paloutzian, R. F. e Ellison, C. W. (1982). Loneliness, spiritual well-being and quality of life. In Peplau e Peplau (Eds), Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy. New York: Wiley Interscience, pp.224-237.

Russell, D.; Peplau, L.; Cutrona, C. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminate validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology,* v.39, p.472-480, 1980.

Russell, D.; Peplau, L.; Ferguson, M. (1978). Developing a Measure of Loneliness. *Journal of Personality Assessment*, v.42, p.290-294,.

Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 387 – 404.

Slaughter-Defoe, D. T. (1995). Revisiting the concept of socialization: Caregiving and teaching in the 90s – a personal perspective. *American Psychologist*, 50, 276-286.

Taylor, R. J., Mattis, J., e Chatters, L. M. (1999). Subjective religiosity among African Americans: A Synthesis of findings from five national samples. *Journal of Black Psychology*, 25, 524-543.

Van Dyque,C. J. e Elias, M. J. (2007). How forgiveness, purpose, and religiosity are related to the mental health and well-being of youth: A review of the literature. Mental Health, Religion & Culture, 10(4): 395-415 by Routledge.

Watson, D., Clark, L. e Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive e negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063 – 1070.

[396]

OPINIÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO SOBRE O APOIO ESPECIALIZADO À SOBREDOTAÇÃO

Anabela Vitorino e Sónia Morgado
Psicologia do Desporto, Rio Maior

[Resumo] A sobredotação e o apoio especializado, no ensino básico e secundário, são elementos de extrema importância na forma como os docentes gerem e estimulam o comportamento do aluno com capacidades excepcionais, uma vez que o seu comportamento resulta da interacção de diversos factores, nomeadamente, as habilidades acima da média, a elevada criatividade, a alta motivação com a tarefa. Neste sentido, e perante as competências subjacentes à formação de professores nas áreas de Educação Especial e Sobredotação, reforça-se a pertinência do reforço desta temática, de forma a incrementar e fomentar a adequação de estratégias educativas pedagógicas inclusivas.

Introdução

Nem sempre a sobredotação foi vista da mesma forma. Pereira (1998, p. 11) refere que "as diferentes épocas históricas apresentam conceitos distintos de sobredotação, que reflectem as mudanças na «ideologia» e cultura dominantes, cada uma delas valorizando actividades humanas distintas, de acordo com as necessidades sociais". Nessa sequência, identifica três períodos fundamentais, no que se refere às atitudes face à sobredotação: 1º Período: desde as sociedades primitivas até ao início do séc. XX, em que sobredotação era sinónimo de genialidade; 2º Período: entre o aparecimento dos primeiros testes de inteligência e a década 60, em que um quociente intelectual (Q. I.) elevado era sinónimo de sobredotado; 3º Período: da década de 60 até à actualidade, preconizando que o conceito de sobredotação está relacionado com um talento específico.

Apesar da crescente preocupação em torno da sobredotação, nos nossos dias ainda persistem crenças, ideias e posturas inadequadas, em última análise, um conjunto de premonições (mitos) e estereótipos vindos do senso comum, "constituindo um dos entraves à provisão de condições educativas adequadas às necessidades específicas deste grupo de alunos" (Boas & Peixoto, 2003, p. 26).

Foram vários os autores que se debruçaram sobre a análise destes fenómenos. Winner (1996), por exemplo, identificou um conjunto de mitos consensualmente aceites, nomeadamente:

"Sobredotação global" – as crianças sobredotadas possuem capacidades intelectuais gerais que lhes permitem ter bons resultados em todas as áreas;

"Talentosos, mas não sobredotados" – as crianças com uma capacidade excepcional numa forma de arte (artes visuais, a música, ou a dança) ou numa área atlética (patinagem, o ténis, ou o salto para a água) são apelidadas de talentosas, enquanto os sobredotados são aqueles que possuem aptidões excepcionais nas diversas áreas académicas;

"Quociente Intelectual excepcional" – a sobredotação em qualquer domínio depende de um Q. I. elevado;

"Biologia e Meio" – a sobredotação é inteiramente inata ou é produto de um trabalho intensivo;

"Pressão parental" – as crianças sobredotadas são criadas por pais de estilo educativo agressivo, os quais pressionam os filhos a obterem resultados muito acima da média;

"Todas as crianças são sobredotadas" – todas as crianças possuem algumas áreas nas quais têm pontos fortes;

"Modelos de saúde psicológica" – as crianças sobredotadas são melhor

ajustadas socialmente, mais populares e mais felizes do que a média;

"Crianças sobredotadas tornam-se adultos proeminentes" – as crianças sobredotadas, especialmente os prodígios, são normalmente consideradas não só criativas, mas também futuros adultos proeminentes e criadores.

Numa outra perspectiva, Góngora e Romero (2007, citado por Cortés *et al.*, 2009) assinalam as seguintes crenças erróneas:

- As crianças com altas capacidades pertencem à classe média-alta;
- A sobredotação é completamente inata ou deve-se exclusivamente ao esforço;
- As crianças sobredotadas têm pouco sentido de humor;
- São alunos que se destacam em todas as áreas curriculares;
- Aborrecem-se na escola;
- Estão motivados para todos os temas;
- Não necessitam de atenção especial, porque aprendem sozinhos;
- São alunos que sobressaem em todos os aspectos do desenvolvimento;
- Podem ter problemas de adaptação social.

Na comparação entre estas duas sistematizações, ressaltam alguns pontos similares como sejam a sobredotação associada ao carácter hereditário ou ao resultado de um esforço intensivo, isto é resultado das relações com o meio envolvente, assim como, os sobredotados têm bons resultados em todas as áreas.

Para Silva (1992, p. 74), a definição de sobredotados "implica uma dimensão multifacetada na qual se incluem aqueles que apresentam bons resultados ou elevado potencial" em qualquer área isolada ou em combinação: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento criativo e produtivo, capacidade de liderança, capacidades visuais e artísticas, capacidade psicomotora.

Enquanto para Renzulli (2002, 2005), a sobredotação deve ser definida em função de três componentes que trabalham em conjunto: a habilidade acima da média, o compromisso com a tarefa (motivação) e a criatividade. Nesta abordagem, origem do "modelo dos três anéis", a presença isolada de qualquer um dos componentes (anéis) não faz a sobredotação, sendo determinante e essencial a existência de interacções entre os três grupos de características.

Conforme o contexto em que se manifesta esta excepcionalidade, Renzulli (1986) destaca dois tipos: a) a sobredotação em contexto escolar, em que é evidenciado um bom desempenho escolar e uma aprendizagem dita rápida, associados a um nível de compreensão elevada; b) a sobredotação orientada para a produção criativa, que é manifestada pelo desenvolvimento de produtos originais.

Em função e de acordo com o tipo de talento, os sobredotados parecem apresentar um conjunto de indicadores comportamentais específicos, que podem ser agrupados de acordo com alguns domínios de referência (Renzulli, 1984, citado por Serra, 2004), a saber:

Características no domínio das aprendizagens: vocabulário avançado para a idade e o nível escolar; hábitos de leitura independente (iniciativa própria); domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos; fácil compreensão de princípios subjacentes; capacidade para generalizar conhecimentos, ideias ou soluções; resultados e/ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de actividade ou de conhecimento;

Características motivacionais: tendência para iniciar as suas próprias actividades; persistência na realização e na finalização de tarefas; busca de perfeição; desmotivação perante tarefas de rotina;

Características no domínio da criatividade: curiosidade elevada perante um grande número de coisas; originalidade na resolução de problemas e no relacionamento de ideias; pouco interesse pelas situações de conformismo;

Características no domínio da liderança: auto-confiança e sucesso com os pares; tendência em assumir a responsabilidade nas situações; fácil adaptação às situações novas e mudanças de rotina;

Características no domínio sócio-moral: interesse e preocupação com os problemas do mundo; ideias e ambições muito elevadas; juízo crítico em relação a si próprio e aos outros; interacções sociais mais direccionadas para crianças/jovens mais velhos e/ou adultos.

Para além destes indicadores comportamentais, há a referir que por vezes os sobredotados se sentem diferentes, e esta "diferença leva-os a sentirem-se desconfortáveis na interacção com os outros, conduzindo ao isolamento e à própria exclusão social" (Serra, 2004, p.20). De facto, estes alunos sobredotados "diferem dos seus pares, de diferentes formas" (Cross, Cassady, Dixon & Adams, 2008, p. 327).

Ora, quando inseridos no contexto escolar, estes podem evidenciar necessidades educativas, agrupadas em psicológicas, sociais e cognitivas (Senos & Diniz, 1998) que, sem uma intervenção adequada, leva os alunos a apresentar, i) a *nível sócio-emocional*, sentimentos de inferioridade, culpabilização externa, isolamento, baixa auto-estima, rejeição de valores, descrença em si próprio, passividade, irritabilidade, tendências suicidas e procura de marginalidade, ii) a *nível escolar*, baixos resultados, atitude negativa, apatia, irreverência, culpabilização dos professores pelos insucessos, desinteresse, hiperactividade, preferência por grupos marginais e, iii) a *nível familiar*, podem surgir agressividade, instabilidade emocional, isolamento, arrogância, intolerância, desobediência, infelicidade e sentimentos de rejeição (Serra, 2004).

Por outro lado, Siegle (2000, citado por Sánchez *et al.*, 2009) refere que o baixo rendimento académico, apesar de uma boa capacidade intelectual, pode estar relacionado com um conjunto possível de causas, de entre as quais se destaca a utilização de estratégias de ensino pouco adequadas.

A intervenção educativa com crianças e jovens sobredotados, ou potencialmente sobredotados, tem de ter em conta as suas necessidades específicas "de maneira a que seja possível o desenvolvimento das suas competências e se evitem situações de subaproveitamento, desinteresse ou dificuldades relativamente à actividade escolar" (Senos & Diniz, 1998, p. 16).

Assim, ao nível da intervenção em contexto escolar, esta deve ser acompanhada por "estratégias de

diferenciação pedagógica, quer ao nível da organização e do planeamento do processo de ensino/aprendizagem dos alunos sobredotados, quer ao nível do desenvolvimento de competências sociais, promotoras do exercício da cidadania, na perspectiva do aprender a viver juntos" (Serra, 2004, p. 39).

Nesse sentido, Alencar (1986), Senos e Diniz (1998) e Miranda (2008) identificam três tipos de soluções ou de programas educativos (modalidades de atendimento), designadamente:

"Aceleração": esta medida traduz-se na possibilidade de permitir ao aluno iniciar precocemente, ou cumprir em menos tempo, o programa de um determinado ciclo de estudos;

"Enriquecimento" onde se visa proporcionar ao aluno, no sistema regular de ensino, a possibilidade de pesquisar e aprofundar as diversas temáticas estudadas, em que se promove a autonomia na escolha dos tópicos, assim como a realização de projectos inovadores;

"Grupo de Competência" (também designado *"agrupamento"* ou "s*egregação"):* separação dos alunos mais competentes através de critérios específicos para o desenvolvimento de actividades, consistindo na constituição de turmas, ou mesmo de escolas, só para alunos sobredotados.

Por seu turno, Kirk e Gallagher (1996) propõem quatro tipos de intervenção, ao nível da medida do *"agrupamento"*, nomeadamente:

"Programas de sala de recursos e professor itinerante": a sala de recursos permite que as crianças sobredotadas e talentosas sejam retiradas das classes regulares, com colegas da mesma idade, durante uma parte do dia, para que se empenhem em actividades que desenvolvam os seus talentos;

"Classes especiais": agrupamento de crianças sobredotadas em classes especiais. As crianças são reunidas em turmas e passam de uma para outra com base num currículo adaptado aos seus interesses e capacidades. O seu objectivo no 1º ciclo é o de enriquecer o programa, evitando a transição da criança para um nível superior;

"Escolas especiais": agrupamento das crianças por idade cronológica e nível de autonomia, onde trabalham de forma independente e participam em assuntos genéricos e em estudos adequados ao binómio idade-autonomia;

"Programas oferecidos fora da escola": programa com tutor, em que o aluno passa uma parte do tempo na comunidade, ajudado por um adulto, numa área do seu interesse (artes, ciências, comercial, etc.). Estas iniciativas podem ser implementadas pelas escolas, associações de pais e/ou outras associações (ex. campos de férias).

Ainda ao nível da intervenção, Antunes (2008) identifica várias propostas educativas, destacando-se (para além das referidas *"aceleração"*, *"agrupamento"* e *"enriquecimento"*) as práticas de "adaptação e diferenciação curricular". Nesta medida, avança com o "Programa de enriquecimento MAIS", em que a sigla resume os seus objectivos: *Motivação* dos alunos pelas tarefas escolares e pelo conhecimento; a *Aptidão,* para que os alunos se possam manifestar numa ou em várias das áreas avaliadas; *Inovação*, através da proposta de actividades que permitam o desenvolvimento do espírito científico e crítico; *Socialização*, através do desenvolvimento de algumas competências sociais susceptíveis de serem transferidas para diferentes contextos.

A este propósito há a referir que os alunos do ensino básico que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem e precocidade desenvolvimental, não estão inseridos na população alvo das *"Medidas Educativas"* previstas, no âmbito da adequação do processo de ensino e de aprendizagem, ao abrigo do Artigo 16.º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Contudo, podem ser alvo de um *"Plano de Desenvolvimento"*, de acordo com Artigo 5.º do Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, com vista ao seu sucesso educativo. Por *"Plano de Desenvolvimento"* entende-se o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais, quer na resolução de eventuais situações problema. Este pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades: a) Pedagogia diferenciada na sala de aula; b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo de ensino.

Assim, a utilização e implementação de *"Planos de Desenvolvimento"*, na educação e no processo formativo, são de extrema importância, na medida em que a adopção de "estratégias específicas e combinadas potenciam a aprendizagem e os respectivos ganhos" (Van Tassel-Baska *et al.*, 2008, p. 298).

Quadro 1: Caracterização dos participantes

			Habilitações Literárias				Ciclo de Ensino				Situação no Trabalho		
			Licenciatura	Pós-Graduação	Mestrado	Doutoramento	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Contratação	Quadro de Zona	Efectivo
Género	Feminino	n	67	10	10	1	30	21	19	18	8	18	62
		% género	76%	11%	11%	1%	34%	24%	22%	20%	9%	20%	70%
	Masculino	n	48	3	1	0	21	17	6	8	4	2	46
		% género	92%	6%	2%	0%	40%	33%	12%	15%	8%	4%	88%
Total		n	115	13	11	1	51	38	25	26	12	20	108
		%	82%	9%	8%	1%	36%	27%	18%	19%	9%	14%	77%

Objectivos

Os objectivos deste trabalho foram: a) identificar o conhecimento dos professores sobre a sobredotação; b) analisar a opinião relativa ao apoio especializado e/ou as medidas educativas a fornecer aos alunos com capacidades excepcionais.

Metodologia

A população alvo do estudo foi constituída por 140 indivíduos, de ambos os géneros (63,3% femininos e 36,7% masculinos), pertencentes a quatro cidades de Portugal, nomeadamente, Alcobaça, Caldas da Rainha, Rio Maior e Santarém, com idades superiores 28 anos (M_{idades} = 40 anos; desvio padrão = 22,1).

O método de amostragem utilizado foi o da amostragem por conveniência (Pinto & Grego, 1992).

Em termos de serviço docente, verifica-se a existência de uma distribuição relevante para um tempo de serviço superior a 11 anos, uma vez que se distribui com 28,3%, 23,3% e 25%, para os três escalões respectivamente (de 11 a 15 anos; de 16 a 20 anos; mais de 20 anos).

Instrumento

Tendo em conta os objectivos do trabalho, adaptou-se um inquérito por questionário de Boas e Peixoto (2003), de acordo com as propostas legislativas actuais (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro e Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro).

O questionário foi constituído por duas partes distintas. A primeira, para caracterização dos participantes ao nível dos elementos: idade, género, habilitações literárias (licenciatura, pós-graduação, mestrado, doutoramento), ciclo de ensino (básico e secundário), tempo de serviço, situação no trabalho (contratação, quadro de zona, efectivo, outra situação profissional), concelho, tipo de ensino (público e privado), grupo/área disciplinar de pertença, e uma segunda, com onze perguntas fechadas sobre "medidas educativas" e "modalidades de atendimento/programas educativos". No entanto, para análise, consideraram-se apenas as variáveis independentes idade, género, habilitações literárias, tempo de serviço, situação no trabalho e ciclo de ensino.

Procedimentos

A recolha de dados teve lugar em Novembro de 2010, a partir do consentimento livre e esclarecido de todos os participantes no estudo. De forma a facilitar a compreensão das questões e a produção de respostas adequadas às percepções em torno da temática, o instrumento de auto-avaliação foi preenchido sem limite de tempo.

Para sistematizar e realçar a informação fornecida pelos dados recorreu-se à técnica da estatística descritiva e inferencial (especialmente ao nível correlacional). O nível de significância foi de 5%, tendo-se utilizado o programa informático PASW *(Predictive Analytics SoftWar Statistics,* versão 18,0).

Resultados

Na análise dos resultados constata-se que na "experiência profissional" dos inquiridos apenas 5% dos professores responderam que "*já lhe aconteceu ter crianças sobredotadas e/ou talentosas na sua sala de aula*".

Quanto à "identificação", os professores percepcionam-se como detentores de conhecimentos sobre o conceito de sobredotação, na medida em que, dos inquiridos que contactaram com alunos com capacidades excepcionais, 47,6 referiram identifica-los (gráfico 2).

A nível correlacional verifica-se que o tempo de serviço e a capacidade de identificação das crianças com altas habilidades é positiva e estatisticamente significativa (r = 12,048, p-value= 0,017).

A situação no trabalho tem também os seus reflexos na definição de implementação de "medidas educativas", definidas no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. De facto, aproximadamente 50% dos docentes inquiridos apontam para a adopção da medida "*apoio pedagógico personalizado*", como estratégia para o trabalho com crianças sobredotadas (quadro 2).

Para este resultado contribui o peso dos docentes cuja situação no trabalho é *"efectivo"*. As restantes "medidas educativas" têm uma distribuição não uniforme, que se concentra em dois aspectos base: "*adequações no processo de avaliação*" (18%) e *"nenhuma destas medidas"* (19%).

Gráfico 1 – Tempo de serviço docente

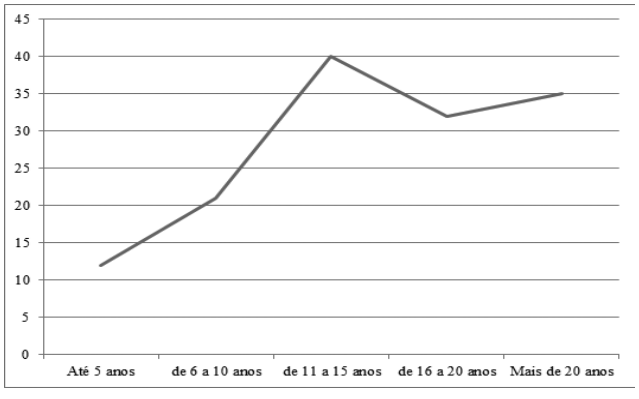


Gráfico 2 – Identificação de crianças sobredotadas

Na distribuição de resultados pelos diversos tipos de situação no trabalho, constata-se que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre os dois aspectos em análise (r = 10,243, p-value= 0,419).

Na análise da situação no trabalho e "modalidades de atendimento", em termos globais, 70% dos resultados apontam para o facto do "*enriquecimento de programas*" (com actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo de ensino) ser a opção mais valorizada, seguindo-se a "*aceleração dos estudos*" (17%) e a "*segregação dos alunos*" (14%) (gráfico 3). À semelhança da correlação anterior, também nestes dois aspectos, a correlação não é estatisticamente significativa (r= 7,389, p-value= 0,117).

Ao contrário da situação no trabalho, a variável tempo de serviço docente tem correlações positivas e estatisticamente significativas, quer com a implementação de "medidas educativas" (r = 36,639, p-value= 0,013) quer com as "modalidades de atendimento" (r = 21,040, p-value= 0,007).

As "medidas educativas" com maior relevância para os professores são "*apoio pedagógico personalizado*" (48,6%), "*nenhuma destas medidas*" (19,3%) e *"adequações no processo de avaliação"* (17,8%), o que reforça, em termos de "modalidade de atendimento", a opção *"enriquecimento dos programas"* (67,1%) (gráfico 4).

No que concerne à "preparação específica para trabalhar com crianças sobredotadas e/ou talentosas" (formação/ informação), apenas 18% dos docentes inquiridos referiram *"ter preparação"*.

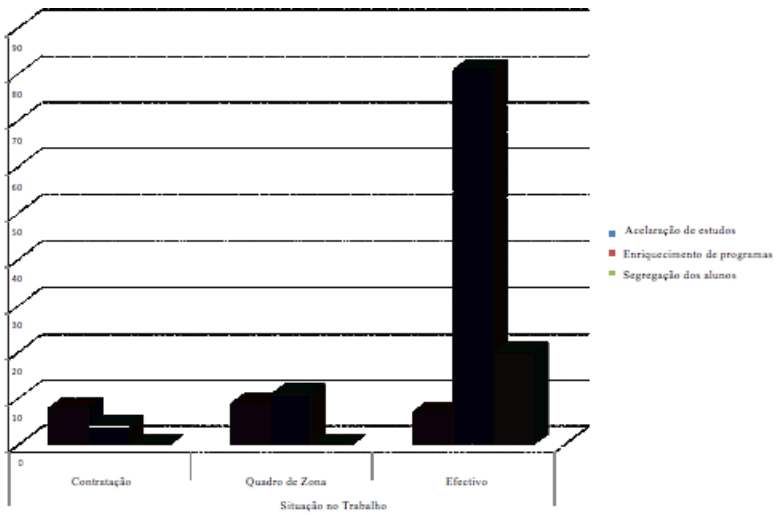
Deste conjunto de 26 docentes, "a preparação específica" foi efectuada por iniciativa pessoal, quer por intermédio de *"acções de formação"*, quer pela frequência de *"cursos especializados"* (84 % dos professores que tiveram contacto com a temática). No entanto, apenas 15,6% dos docentes referiam ter frequentado uma *"Disciplina/Unidade Curricular durante a formação inicial"* subordinada ao tema.

Das variáveis consideradas, a situação no trabalho apresenta uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a questão relativa à "preparação específica" (r = 21,040, p-value= 0,007). A variável tempo de serviço docente não apresenta correlação.

Quadro 2 – Situação no trabalho vs Implementação de medidas educativas

			apoio pedagógico personalizado	adequações curriculares individuais	adequações no processo matrícula	adequações no processo de avaliação	currículo especifico individual	tecnologias de apoio	ensino especial	nenhuma desta medidas
Situação no trabalho	Contratação	N	4	4	0	2	1	1	0	0
		%	33%	33%	0%	17%	8%	8%	0%	0%
	Quadro de zona	N	8	3	0	3	2	0	0	4
		%	40%	15%	0%	15%	10%	0%	0%	20%
	Efectivo	N	56	3	0	20	1	3	2	23
		%	52%	3%	0%	19%	1%	3%	2%	21%
	Total	N	68	10	0	25	4	4	2	27
		%	49%	7%	0%	18%	3%	3%	1%	19%

Gráfico 3 – Situação no trabalho e modalidades de atendimento



Discussão de Resultados

Em face dos resultados obtidos, constata-se que os docentes têm a percepção de que são capazes de identificar alunos com altas habilidades, apesar da sua formação inicial não contemplar, na maior parte dos casos, Módulos e/ou uma Unidade Curricular específica.

Numa outra linha de abordagem, constata-se que a situação no trabalho (contratação, quadro de zona e efectivo) influencia positivamente a preparação dos docentes que procuram adquirir conhecimentos através de Formação sobre o tema.

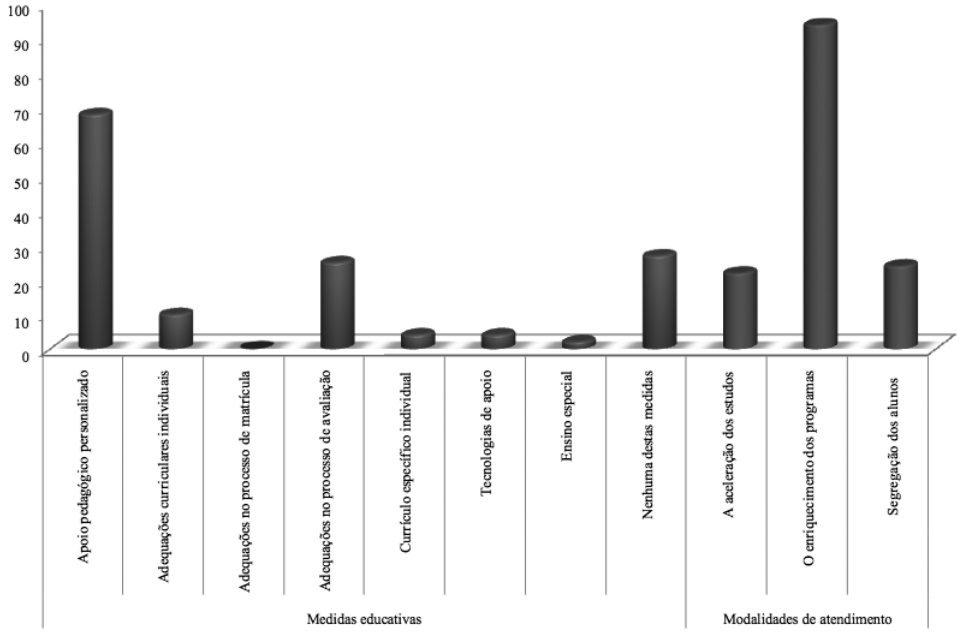
Destaca-se ainda que, na avaliação da percepção dos professores quanto às modalidades de atendimento, a segregação dos alunos (grupos de competência) que pode corresponder à inserção de alunos sobredotados em turmas especiais apresentou, em termos globais, os resultados mais baixos (14%).

Este facto pode ser entendido como uma tendência favorável, por parte dos professores, ao conceito de escola inclusiva, o que poderá ser visto como um reforço dos princípios orientadores da "Escola para Todos" preconizados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e de outros tipos de intervenção, que estão para além da segregação (Alencar, 1986; Antunes, 2008; Kirk & Gallagher, 1996; Miranda, 2008).

Perante as competências subjacentes à formação de professores, reforça-se a pertinência da introdução desta temática, isto porque, conhecendo melhor o âmbito da sobredotação/altas habilidades numa perspectiva multi-dimensional, poder-se-ão estruturar e implementar intervenções conducentes à identificação das necessidades específicas e ao desenvolvimento das suas potencialidades.

Winner (1996) sugere que a esta identificação seja feita através da observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, sendo importante conhecer a sua história de vida, familiar e escolar, seus interesses, preferências e padrões de comportamento social em variadas oportunidades e situações. Estas acções de identificação devem partir de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, com enfoque no compromisso

Gráfico 4 – Medidas educativas e modalidades de atendimento



Quadro 3 – Correlação entre tempo de serviço, medidas educativas e modalidades de atendimento

	Tempo de Serviço Docente	
	Teste	Sig
Implementação de medidas educativas	36,639	0,013
Modalidades de atendimento	21,04	0,007

Quadro 4 – Correlação entre tempo de serviço, situação no trabalho com preparação específica

	Preparação específica	
	Teste	Sig
Situação no trabalho	25,893	0,017
Tempo de Serviço Docente	8,556	0,381

de todos os elementos com um processo sócio-educacional global.

Neste sentido, reforça-se a importância de formar professores que saibam reconhecer e possuam instrumentos que proporcionem o desenvolvimento e acompanhamento adequado desta população escolar específica. Em última análise, a estratégia pedagógica inclusiva (Adler-Collins, 2007; Farren, 2005) deve ser entendida como uma ferramenta essencial na criação de dinâmicas relacionais, de reconhecimento do espaço e dos limites individuais, que possibilitem a emergência de contextos que tenham em conta as diferenças dos alunos com altas habilidades, potenciando a sua criatividade, conexão e desenvolvimento pessoal e social.

Referências Bibliográficas

Adler-Collins, J. (2007). *Developing an inclusional pedagogy of the unique: how do I clarify live and explain my educational influences in my learning as I pedagogise my healing nurse curriculum in a Japanese University?* (Ph.D. Thesis, University of Bath). Acedido em 21 de Junho de 2011, de http://www.actionresearch.net/living/jekan.shtml

Alencar, E.S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda..

Antunes, A. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Braga: Universidade do Minho –Instituto de Educação e Psicologia (tese de doutoramento não publicada).

Boas, C.V.; Peixoto, L.M. (2003). *As Crianças Sobredotadas: Conceito, Características, Intervenção Educativa*. Braga: Editora APPACDM de Braga.

Cortés, M.C.; Góngora, D.P.; Martín, C.R.; López-Liria, R.; Acién, F.L.; Fernández, A.Z. (2009). Las altas capacidades: los mitos y la realidad propuesta por alumnos de magisterio. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, XXI, 3 *(1)*, 193-202.

Cross, T.L.; Cassady, J. C.; Dixon, F. A. & Adams, C. M. (2008). The Psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, *52* (4), 326-339. doi: 10.1177/0016986208321810.

Farren, M. (2005). How Can I Create A Pedagogy Of The Unique Through A Web Of Betweenness? (Ph.D. Thesis, University of Bath). Acedido em 21 de Junho de 2001, de http://www.actionresearch.net/living/farren.shtml

Kirk, S.A. & Gallagher, J.J. (1996). *Educação da Criança Excepcional* (3nd ed.) (M. Sanvincente, trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Ltda.

Miranda, L.R. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar.* Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia (tese de doutoramento não publicada).

Pereira, M.A. (1998). *Crianças sobredotadas: estudos de caracterização*. Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação (tese de doutoramento não publicada).

Pinto, P.T. & Grego, M.M. (1992). *Estatística Descritiva* I. Lisboa: Publicações Europa-América.

Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J.S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality*, *10* (2), 67-75.

Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.

Sánchez, M.C.; Sanz, M.M.; Martín, M.A.; Sánchez, J.M.; Arenas, S.A.; Reoyo, N. (2009). Motivación y rendimiento escolar del alumnado superdotado. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, XXI, 3 *(1)*, 243-250.

Senos, J. & Diniz, T. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados. Intervenção Educativa*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – D. Educação Básica.

Serra, H. (2004) (Coord.). *O Aluno Sobredotado – Compreender para Apoiar – Um Guia para Educadores e Professores*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, Lda..

Silva, M.E. (1992). *Sobredotados. Suas Necessidades Educativas Especificas*. Editora: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

Van Tassel-Baska, J.; Feng, A. X.; Brown, E.; Bracken, B.; French, H.; McGowan, S., …, Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, *52* (4), 297-312. doi: 10.1177/0016986208321809.

Winner, E. (1996). *Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades.* Lisboa: Editora Instituto Piaget.

[398]

RELIGIOSIDADE E PRECONCEITO EM RELAÇÃO À IDADE EM ADOLESCENTES, JOVENS ADULTOS E ADULTOS PORTUGUESES

Ana Maria Veríssimo Ferreira e Félix Neto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

[Resumo] A tomada de consciência das preocupações sociais e os valores vivenciados ao longo da vida influenciam a definição dos projectos pessoais e profissionais e a forma como se exerce a cidadania, desenvolvendo a capacidade de respeitar os outros, as suas ideias, os sentimentos e as crenças e moldando as suas relações. As tradições culturais, as estruturas familiares e as vivências que temos ao longo da vida com crianças, jovens, adultos e idosos influenciam a forma como nos relacionamos e manifestamos os afetos positivos e negativos. No contexto português e mundial, caracterizado pelo aumento da população idosa, parece pertinente trazer a questão do envelhecimento à discussão conjunta de respostas sociais, nomeadamente analisando as atitudes que cada um de nós demonstra ter face às pessoas idosas. No entanto, os estudos são contraditórios sendo que muitos apontam para o facto das pessoas idosas serem percecionadas pelos jovens de uma forma mais negativa. Esta investigação analisa a influência da religiosidade (grau de ligação e aceitação que cada indivíduo tem face à instituição religiosa e à forma como põe em prática as suas crenças e rituais) no idadismo (atitudes negativas, preconceito e discriminação em relação às pessoas idosas) em 635 portugueses com idades compreendidas entre os 12 e os 59 anos. Foram utilizadas medidas de religiosidade (atitudes, orientação e bem-estar) e psicológicas (solidão, afectos e idadismo). Podemos concluir que a idade

Introdução

Uma das áreas da psicologia da religião que tem gerado grande interesse, pesquisa e controvérsia é a relação entre a religião e o preconceito. Muito se poderá dizer numa análise histórica sobre estes dois conceitos sendo importante referenciar a importância das últimas décadas na visualização de muitos problemas mundiais relacionados com fundamentalismo religioso e autoritarismo.

Allport (1954) que estudou diversos anos o preconceito considerou que o efeito da religião no preconceito é paradoxal, tanto cria como evita o preconceito (Hood et al. 1996).

Alguns estudos referem que vários aspectos da religiosidade podem aumentar o preconceito, o que de acordo com as teorias defendidas de "amemo-nos uns aos outros" seria de esperar que a tendência fosse para diminuir o preconceito entre os membros da igreja. Usando uma variedade de medidas de devoção - afiliação religiosa, frequência de igreja, ortodoxia doutrinal, e outras - os investigadores encontraram consistentes correlações positivas com etnocentrismo, autoritarismo, dogmatismo, distância social, rigidez, intolerância e formas específicas de preconceito, especialmente contra os judeus e negros (Wulff, 1991).

O paradigma da orientação religiosa foi originalmente desenvolvido para explicar a complexa relação entre a religião e o preconceito. No seu trabalho, Allport notou uma inesperada relação entre frequência da igreja e preconceito étnico. Os ensinamentos religiosos nos anos sessenta advogaram igualdade para todos os homens e patrocinaram direitos civis, embora isso resultasse frequentemente em perda de membros da igreja. Face a isto os que frequentavam a igreja eram mais preconceituosos etnicamente dos que os que não frequentavam, o que originava um conflito entre os ensinamentos e os resultados. Depois de uma análise, Allport encontrou uma relação curvilínea entre os escores da frequência da igreja e o preconceito, as pessoas que frequentavam a igreja com muita frequência (1 ou mais vezes por mês) e as pessoas que não frequentavam a igreja tinham baixos níveis de preconceito ao contrário das pessoas que frequentavam a igreja uma ou duas vezes por mês. Allport concluiu que tanto as atitudes raciais como a frequência da igreja eram motivadas por um terceiro factor ao qual chamou orientação religiosa (Trimble, 1997).

De uma maneira geral, a orientação extrínseca aparece positivamente correlacionada com o preconceito enquanto a orientação intrínseca está negativamente correlacionada com

influencia os preconceitos em relação à idade sendo que, os adultos inquiridos (30 aos 59 anos) discriminam mais os idosos do que os adolescentes (12 aos 18 anos) e que os jovens adultos (19 aos 29 anos). Os rapazes e os homens têm mais preconceitos em relação à idade do que as raparigas e mulheres. A religiosidade também influencia: os indivíduos que dizem ser cristãos e os que revelam ter níveis mais elevados de bem-estar religioso são menos preconceituosos. Os que têm maior bem-estar existencial e são mais satisfeitos com a vida também são menos preconceituosos em relação aos idosos. Os mais preconceituosos sentem-se mais sós e revelam ter mais afetos negativos (sentem-se mais aborrecidos, culpados, irritáveis, nervosos, agitados e inquietos, medrosos e magoados). Educar para as relações e para os afetos é o desafio na promoção do bem-estar.

[Palavras-chave] Religiosidade, Preconceito, Idadismo, bem-estar

o preconceito, sendo a ausência de preconceitos tipicamente interpretado como um sinal de uma maturidade psicológica, no entanto têm aparecido estudos que não confirmam estas ideias em relação a grupos específicos, nomeadamente em relação aos homossexuais.

O preconceito é maior para os que têm uma religiosidade extrínseca maior do que para aqueles com uma religiosidade intrínseca (Argyle, 2005). Batson e outros (1993) argumentaram que os intrínsecos aceitam os grupos minoritários quando o preconceito contra eles foi proscrito pela sua igreja, mas podem ter preconceitos contra outros grupos. Estes autores descobriram que os intrínsecos não tinham preconceitos contra os judeus ou negros, mas sim contra os homossexuais e os comunistas.

A maioria das religiões incitam os seus membros a comportarem-se bem em relação aos outros, a amar os vizinhos e mesmo os inimigos. Daí ter sido uma surpresa descobrir que os membros das igrejas são geralmente mais preconceituosos em termos raciais do que os não membros (Adorno e outros, 1950). Batson e outros (1993) mostram uma relação clara entre a ida à igreja e outras medições de religiosidade e preconceito racial. Os menos preconceituosos são pessoas que não são membros de uma igreja.

Em certos estudos o padrão é curvilíneo (Struening, 1963): os mais e menos religiosos são os menos preconceituosos. Este padrão também foi encontrado noutros estudos (Perkins, 1985). As atitudes humanitárias e igualitárias são menores para aqueles com atitudes religiosas fracas, as atitudes racistas são mais fortes para aqueles com atitudes religiosas moderadas. O clero é muitas vezes mais liberal nestas matérias do que as suas congregações. Algumas denominações são mais preconceituosas do que outras. Parece que a igreja tem um efeito positivo nas atitudes raciais na Holanda em que a igreja tem valores humanitários, que promovem a solidariedade social e a caridade, e opõe-se ao fundamentalismo (Billiet, 1995). No entanto, as pessoas religiosas em geral, são mais preconceituosas do que as não religiosas. Apresenta-se três explicações possíveis: 1- os grupos religiosos são muito coesos e apoiam-se mutuamente, o que pode levar à rejeição daqueles que não são membros. O nível de intimidade entre os membros de uma igreja é alto e o preconceito é realçado no que diz respeito às relações íntimas; 2- os fundamentalistas tendem também a serem autoritários de extrema direita, pois encoraja a obediência à autoridade, convencionalismo e sentimentos de superioridade (Altmeyer e Hunsberger, 1992); 3- O ensino religioso pode encorajar o preconceito.

Os membros de uma igreja são mais preconceituosos, o que é contrário aos ensinamentos da igreja, mas não é verdade para os mais activos excepto nos fundamentalistas. Há também preconceito contra membros de uma igreja diferente. Isto é consistente com a ideia de que a religião é um fenómeno social, que cria laços entre os seus membros e afasta-os dos não membros (Argyle, 2005).

"As crenças são uma fonte importante de atitudes preconceituosas, sendo alguns preconceitos baseados em ideologias ou políticas. (...) Também tem sido evidenciada uma correlação entre certas medidas de religiosidade e preconceito que pode ser explicado tendo em conta o papel da religião como regulador social. A ligação religião- preconceito desaparece todavia quando a religião é encarada em termos de compromisso ético e não tanto de membro da igreja ou da ortodoxia." (Neto, 1998, p.552). Canero e Solanes (2002) referem que com uma adequada formação na convivência e na multiculturalidade, diversidade de raças, etnias e religiões, a relação religião/preconceito pode obter algum dia uma relação negativa, independentemente da religião que se professe.

Existem diferentes tipos de preconceito que e discriminação que têm sido estudadas ao longo dos tempos. Para além do racismo e do sexismo, o idadismo tem surgido nas nossas sociedades atuais a par do estudo do envelhecimento da população e da necessidade de se encontrarem respostas sociais que assegurem o mínimo de bem- estar face ao aumento da esperança de vida.

O preconceito em relação à idade coloca-se, assim em termos individuais e institucionais, sendo esta uma forma mais abrangente para a qual é urgente definir um plano de ação mais eficaz.

O idadismo é o preconceito e a discriminação em relação a qualquer

grupo etário, tendo sido estudados por Neto (1993, 2000, 2004) como um "sistema de crenças que atribuem a membros de grupos de diferentes idades simplesmente pelo facto de pertença a esses grupos" (Neto, 2004, p.284).

Face à diversidade de resultados obtidos nas várias investigações sobre os diferentes preconceitos, este estudo pretende analisar a influência da religiosidade, entendida como o grau de ligação e aceitação que cada indivíduo tem face à instituição religiosa e à forma como põe em prática as suas crenças e rituais, no idadismo - preconceito e discriminação em relação às pessoas idosas.

Considera-se, à partida que podem existir diferenças nessa manifestação de preconceito de acordo com as idades dos inquiridos.

O estudo

A amostra é constituída por 635 indivíduos portugueses, com idades compreendidas entre os 12 e os 59 anos, com uma idade média de 26,3 anos e estão distribuídos por 3 grupos de idade: 225 adolescentes, entre os 12 e os 18 anos (35,4%), 209 jovens adultos entre os 19 e os 29 anos (32,9%) e adultos com idades compreendidas entre os 30 e os 59 anos (31,7%). 431 são do sexo feminino (47,1%) e 204 são do sexo masculino (32,1%). 538 são cristãos e 97dizem não ter religião. 199 são crentes praticantes, 291 crentes não praticantes e 145 referem não ser crentes nem praticantes.

Foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados tanto no que se refere às medidas de religiosidade como a medidas psicológicas cuja breve caracterização se apresenta no anexo 1. Os questionários foram aplicados na região de Lisboa sendo preenchidos em regime de voluntariado, sendo o anonimato assegurado.

Resultados

Foram analisadas as escalas que constam do instrumento de recolha de dados quanto à sua consistência interna, tendo apresentado, na generalidade e para esta amostra uma boa consistência interna:

Escala de Atitudes face ao Cristianismo (Francis, 1978, Ferreira e Neto, 2002) Alfa de Cronbach = 0,96

Escala de Orientação Religiosa (Koenig, Patterson e Meador, 1997) Alfa de Cronbach = 0,84 – Orientação Intrínseca

Escala do Bem-Estar Espiritual (Paloutzian e Ellison, 1982) Alfa de Cronbach: 0,92 – Bem-Estar Religioso e 0,75 – Bem-Estar Existencial

Escala de Satisfação com a Vida (Diener et al. 1985; Neto et al., 1980) Alfa de Cronbach = 0,84

Escala da Solidão (UCLA, Neto, 1989) Alfa de Cronbach = 0,82

Escala dos Afectos Positivos e Negativos (Watson, Clark & Tellegen, 1988) Alfa de Cronbach = 0,82 – Afectos Positivos e 0,81 – Afectos Negativos

Escala de Idadismo (Fabroni, 1990, Neto, 2004) Alfa de Cronbach = 0,89

Vou verificada a influência da idade, do género e da religião.

A idade influencia o idadismo (os preconceitos em relação à idade) ($F(1,633) = 52,8$; $p < 0,001$): os adultos inquiridos (30 aos 59 anos) discriminam mais os idosos do que os adolescentes (12 aos 18 anos) e que os jovens adultos (19 aos 29 anos).

Os rapazes e os homens têm mais preconceitos em relação à idade do que as raparigas e mulheres.

A religiosidade também influencia: os indivíduos que dizem ser cristãos e os que revelam ter maiores níveis de bem-estar religioso são menos preconceituosos.

Quadro 1 – Correlações entre as medidas em estudo

Medidas	Idadismo	correlações
Atitudes face ao Cristianismo	- 0,09*	Existem correlações negativas significativas entre as atitudes face ao cristianismo e o idadismo
Religiosidade Organizacional	- 0,06	A religiosidade organizacional não se correlacionou significativamente com o idadismo
Religiosidade Não Organizacional	- 0,6	A religiosidade não organizacional não se correlacionou de forma significativa com o idadismo
Religiosidade Intrínseca	- 0,04	A religiosidade intrínseca não influenciou significativamente com o preconceito em relação à idade
Bem-estar Religioso	- 0,08*	O bem-estar religioso tem uma correlação negativa significativa com o idadismo
Bem-estar existencial	- 0,27**	O bem-estar existencial tem uma correlação negativa significativa com o idadismo
Satisfação com a Vida	- 0,15**	A satisfação tem uma correlação negativa significativa com o idadismo
Afectos Positivos	0,03	Não há correlações significativas entre os afetos positivos e o preconceito.
Afectos Negativos	0,15**	Existem correlações positivas entre os afetos negativos e o preconceito e a discriminação em relação à idade
Solidão	0,36**	Existem correlações positivas entre a solidão e o preconceito e a discriminação em relação à idade

Foram, de seguidas analisadas as relações existentes entre as medidas religiosas e psicológicas e o idadismo.

Face aos resultados apresentados podemos dizer que, nenhuma das medidas de religiosidade estudadas teve correlações positivas. As atitudes face ao cristianismo e o bem-estar religioso tiveram correlações negativas significativas pelo que podemos referir que neste estudo com jovens e adultos portugueses evitaram o preconceito em relação à idade.

Conclusões

"O modo como os jovens e os adultos percecionam os idosos pode variar segundo as sociedades em virtude de variáveis tais como as tradições, estrutura familiar, grau de contacto íntimo com os idosos e modernização" (Neto, 2004, p. 285)

Neste estudo os adultos inquiridos revelam ser mais preconceituosos e discriminatórios em relação aos idosos do que os dois grupos de jovens.

No que se refere às questões da religiosidade conclui-se que, tal como em alguns dos estudos anteriormente feitos, os resultados apontam para uma relação negativa em todas as medidas de religiosidade utilizadas, embora umas com resultados mais significativos do que outras:

Os portugueses com atitudes mais favoráveis ao cristianismo são menos preconceituosos e discriminatórios em relação à idade, assim como os que revelam ter maior bem-estar religioso.

A religiosidade organizacional e a não organizacional não influenciou o preconceito de forma significativa. A frequência da igreja ou outro local religioso não influenciou o preconceito e rezar e meditar também não influenciou.

Os portugueses com maior bem-estar existencial e mais satisfeitos com a vida são menos preconceituosos e discriminatórios em relação à idade.

Os portugueses que revelaram ser mais preconceituosos e discriminatórios em relação à idade, sentem-se mais sós e revelam ter mais afetos negativos (sentem-se mais aborrecidos, culpados, irritáveis, nervosos, agitados e inquietos, medrosos e magoados).

Educar terá de passar por exercitarmos abordagens positivas na forma como nos relacionamos com os outros para promover o bem-estar e a satisfação com a vida em crianças, jovens, adultos ou idosos de acordo com os seus projetos de vida próprios, suas dificuldades e interesses. Exercer uma verdadeira cidadania é tomar consciência e ter a capacidade de nos envolvermos na resolução dos problemas sociais, é respeitar os outros independentemente dos seus valores, das suas crenças e das suas idades.

Referências Bibliográficas

Adorno, T. W. Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., e Sanford, R. N. (1950). The Authoritarian Personality. New York: Harper & Row.

Allport, G., 1954. The nature of Prejudice. Reading, Mass: Addison-Wesley**.**

Allport, G. W., e Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice.

Journal of Personality and Social Psichology, 5, 447-457.

Altemeyer, B., e Hunsberger, B. (1992). Authoritarianism, religious fundamentalism, quest and prejudice. *International Journal for the Psychology of Religion*, 2, 113-133.

Argyle, M. (2005). *Psychology and Religion. An Introduction*. London: Routhedge, 3ª ed. (1ª ed., 2000 by Routledge).

Barros, J. H. (2000). *Psicologia da religião*. Coimbra: Livraria Almedina.

Batson, C. D., Schoenrade, P. A., e Ventis, W. L. (1993). *Religion and the individual: A social-psychological perspective*. New York: Oxford University Press.

Billiet, J. B. (1995). Church involvement, individualism, and ethnic prejudice among Flemish Roman Catholics: new evidence of a moderating effect. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 34, 224-233.

Canero, J. C. e Solanes, A. (2002). Religión y prejuicio – Una relación paradójica? *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 2, 243-278.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larson, R. J. e Griffin, S. (1985). The Satisfation with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Ferreira A.V., e Neto, F. (2002b). Dois tipos de internalização religiosa: introjecção e identificação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 2, 321-334.

Ferreira, A. V. (2006). Religiosidade em alunos e professores portugueses. Tese de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Educação Intercultural. Lisboa: Universidade Aberta (policopiado).

Ferreira, A. V., e Neto, F. (2002a). Psychometric properties of the Francis Scale of Attitude towards Christianity. *Psychological Reports*, 91, 995-998.

Fraboni, M., Saltstone, R., Hughes, S. (1990). The Fraboni Scale of Ageism (FSA): An attempt at a more precise measure of ageism. *Canadian Journal on Aging*, *9*, 56-66.

Francis, L. J. (1978). Attitude and longitude: A study in measurement. *Character Potencial*, 8, 119-130.

Francis, L. J. (1987). Measuring Attitudes towards Christianity among 12-18 year old pupils in Catholic schools. *Educational Research*, 29, 230-233.

Francis, L. J., e Stubbs, M. T. (1987). Measuring attitudes towards Christianity: from childhood into adulthood. *Personality and Individual Diff*erences, 8, 5, 741-743.

Herbert, R. S., Weinstein, E., Martire, L. M., e Shultz, R. (2006). Religion, spirituality and well-being of informal caregivers : A review, critique, and reserch prospectus, 10(5) : 497-520 by Routledge.

Hill, P. C., e Hood, R. W. (1999). *Measures of Religiosity*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Hood, Spilka, Hunsberger e Gorsuch (1996). *The Psychology of Religion – An Empirical Approach*. New York: The Guilford Press.

Johnson, D. P., e Mullins, L. C. (1989). Subjective and social dimensions of religiosity and loneliness among the well elderly. *Review of Religious Research*, 31, 3-15.

Johnstone, R. L. (1988). *Religion in society: A sociology of religion* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Koenig, H. G. (1995). Religion and health in later life. In M. A. Kimble, e S. H. McFadden,

(Eds.), *Aging, spirituality, and religion: A handbook*. Minneapolis, MN: Fortress Press.

Koenig, H. G., George, L. K., Meador, K. G. (1997). Religion Index for psychiatric research: A 5-item measure for use in health outcome studies. *American Journal of Psychiatry*, 154 (6), 885.

Levin, J. S., e Chatters, L. M. (1998). Religion, health, and psychological well-being in the older adults: Findings from three national surveys. *Journal of Aging and and Health*, 10, 504-531.

Neto, F. (1989). Avaliação da solidão. *Psicologia Clínica*, 2, 65-79.

Neto, F. (1992). Solidão, embaraço e amor. Porto: Centro de Psicologia Social. Neto, F. (1998). *Psicologia Social I*. Lisboa: Universidade Aberta.

Neto, F. (2000). *Psicologia Social II*. Lisboa: Universidade Aberta.

Neto, F. (2004). Idadismo in Lima, M. E. e Pereira, M. E. (org.) *Estereótipos, preconceitos e discriminação – perspectivas teóricas e metodológicas, pp. 279-231.*

Neto, F., e Ferreira, A.V. (2004). Psicologia da religião. In Félix Neto (coord). *Psicologia Social Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 160-202.

Paloutzian, R. F. e Ellison, C. W. (1982). Loneliness, spiritual well-being and quality of life. In Peplau e Peplau (Eds), Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy. New York: Wiley Interscience, pp.224-237.

Perkins, H. W. (1985). A research note on religiosity as opiate or prophetic stimulant among students in England and the United States. *Review of Religious Research*, 26, 269-280.

Russell, D.; Peplau, L.; Cutrona, C. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminate validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology,* v.39, p.472-480, 1980.

Russell, D.; Peplau, L.; Ferguson, M. (1978). Developing a Measure of Loneliness. *Journal of Personality Assessment*, v.42, p.290-294,.

Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 387 – 404.

Slaughter-Defoe, D. T. (1995). Revisiting the concept of socialization: Caregiving and teaching in the 90s – a personal perspective. *American Psychologist*, 50, 276-286.

Struening, E. I. (1963). Anti-democratic attitudes in a Midwest university. In H. H. Remmers (ed.), *Anti-democratic attitudes in American schools*, pp. 210-258. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.

Taylor, R. J., Mattis, J., e Chatters, L. M. (1999). Subjective religiosity among African Americans: A Synthesis of findings from five national samples. *Journal of Black Psychology*, 25, 524-543.

Trimble, D. E. (1997). The religious orientation scale: Review and meta-analysis of social desirability effects. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 970- 986.

Van Dyque,C. J. e Elias, M. J. (2007). How forgiveness, purpose, and religiosity are related to the mental health and well-being of youth: A review of the literature. Mental Health, Religion & Culture, 10(4): 395-415 by Routledge.

Watson, D., Clark, L. e Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive e negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063 – 1070.

ANEXO 1

Breve caracterização das medidas de religiosidade e psicológicas utilizadas neste estudo.

Escala de Atitudes face ao Cristianismo (Francis, 1978, Ferreira e Neto, 2002)

A Escala de Atitudes face ao Cristianismo foi originalmente aplicada por Francis, 1978 e por Francis e Stubb, 1987 (Attitude Toward Christianity Scale) e foca unicamente a percepção das pessoas sobre a religião cristã. Referências a Jesus, à Bíblia e a rezar são usadas para medir o interesse pela religião. A Escala de Atitudes face ao Cristianismo é uma escala do tipo Lickert composta por 24 itens, uns de orientação positiva (itens 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19 21, 22 e 23) e outros de orientação negativa (itens 1, 5, 7, 8, 16, 18, 20 e 24) e foca temas que se relacionam com os cinco componentes da fé cristã: Deus (itens 9,10,11,12,17,19,21, 23 e 24) , Jesus (itens 2, 6, 14, 18 e 22), Bíblia (itens 1 e 16), Rezar/Oração (itens 3, 8, 13, 15 e 20) e Igreja (itens 4, 5 e 7). A escala é composta por 5 hipóteses de resposta para cada item (concordo plenamente, concordo, indeciso, discordo, discordo totalmente).

Escala de Religiosidade de Duke (Koenig, Patterson e Meador, 1997)

A Duke Religion Índex (Koenig, Patterson, e Meador, 1997) mede três das maiores dimensões da religiosidade: a dimensão organizacional, a não organizacional e a religiosidade intrínseca. A escala é composta por 5 itens, sendo o primeiro sobre a religiosidade organizacional (frequência da igreja ou outros serviços religiosos), a segunda sobre a religiosidade não organizacional (actividades religiosas privadas como rezar, meditar ou estudo da Bíblia) e os 3 últimos itens referentes à dimensão intrínseca da religiosidade (experiência e crença religiosa).

Escala do Bem-Estar Espiritual (Paloutzian e Ellison, 1982, Ferreira, 2006)

A Escala do Bem-Estar Espiritual foi desenvolvida como uma medida geral da qualidade subjectiva de vida, sendo vista como holística. È uma medida psicológica global sobre a percepção do Bem-Estar espiritual. Foi desenvolvida por Paloutzian e Ellison em 1982 e por Ellison em 1983. A escala foi concebida para medir nas pessoas o seu bem-estar espiritual global, sendo percebida por eles como uma sensação de bem- estar religioso e de bem-estar existencial. Na elaboração da escala foram consideradas e incluídas tanto a dimensão religiosa como a psicossocial. Na dimensão religiosa é focada a forma como cada um percebe o bem-estar na sua vida espiritual e como se expressa em relação a Deus e na dimensão psicossocial refere-se a como a pessoa está adaptada ao seu auto-conceito, à comunidade e ao que o rodeia. Esta componente envolve os propósitos de vida, a satisfação com a vida e as experiências positivas e negativas.

Com base nestes conceitos foi construída a escala do Bem-Estar Espiritual com 20 itens, que está dividida em duas sub-escalas – o Bem-Estar Religioso e o Bem-Estar Existencial, cada uma com 10 itens. A escala tem 6 hipóteses de resposta variando do 1 – discordo fortemente,

ao 6 – concordo fortemente. Em cada sub-escala os escores podem variar do 10 ao 60, sendo que na escala total os escores podem variar do 20 ao 120.

Escala dos Afectos Positivos e Negativos (Watson, Clark e Tellegen, 1988, Simões,1993)

A escala original – Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) foi desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen em 1988, é composta por 20 itens e surge da necessidade de desenvolver uma medida para avaliar o afecto positivo e negativo que fosse de fácil aplicação, sendo breve e válida. A versão utilizada neste estudo é uma escala de 22 itens, validada por Simões (1993), tendo o investigador acrescentado 1 item em cada subescala. A consistência interna desta escala apresentou um alfa de Cronbach de 0,82 para os Afectos Positivos (0,88 na versão original) e 0,85 para a subescala dos Afectos Negativos (0,87 na versão original) no estudo realizado por Ferreira e Neto,2011)

Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larson e Griffin, 1985; Neto, 1999)

A Escala de Satisfação com a Vida foi na sua versão original estruturada e aplicada por Diener et al. (1985) com o objectivo de "avaliar o juízo subjectivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da sua própria vida" (Seco, 2000, p.288). Em Portugal a Escala foi validada por Neto et al. em 1990 com professores do ensino básico e secundário, tendo obtido uma consistência interna de 0,78.

Na opinião de Neto (1997, p.144) os autores "desenvolveram a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) preenchendo a necessidade de uma escala multi-item para medir a satisfação com a vida enquanto processo de julgamento cognitivo".

A Escala é constituída por 5 itens de orientação positiva, com 7 hipóteses de resposta (escala tipo Likert) – do fortemente em desacordo ao fortemente de acordo, variando a pontuação de cada sujeito entre um mínimo de 5 e o máximo de 35 pontos.

Num estudo com alunos portugueses católicos do ensino superior (Ferreira e Neto, 2002) o alfa de Cronbach obtido foi de 0,78 (igual à que foi obtida por Neto et al. em 1990 com uma amostra de 308 professores portugueses).

Escala de Solidão (Russell, Peplau, Ferguson, 1978; Neto, 1989)

A escala de solidão da UCLA ("University of California at Los Angeles"), foi estruturada e testada originalmente por Russel, Peplau e Ferguson, 1978; Russel, Peplau e Cutrona, 1980. Em Portugal foi validada por Neto em 1989.

Existem diversas abordagens teóricas da solidão, sendo perspectivas ligadas ao trabalho clínico, à análise social e à investigação que focam a natureza do fenómeno e as suas causas. De acordo com Neto (1992, p.21) Os autores vêem normalmente a solidão como uma experiência desagradável", sendo experienciada por "uma vasta camada da população".

Têm sido utilizados diversos instrumentos para avaliar a solidão – uns fazendo uma abordagem unidimensional – "a solidão é encarada como um fenómeno unitário que varia sobretudo na intensidade experienciada"; e outras fazendo uma abordagem multidimensional – "considera a solidão um fenómeno multifacetado que não pode ser apreendido só por uma medida global de solidão" (Neto, 1992, p.22). A Escala de Solidão da UCLA é uma abordagem unidimensional da solidão como estado psicológico. A escala é constituída por 18 itens de escolha múltipla de quatro hipóteses de resposta (1-nunca, 2-raramente, 3-algumas vezes e 4-muitas vezes).

Escala de Idadismo (Fraboni, 1990, Neto, 2004)

O termo idadismo foi inicialmente usado para descrever o preconceito e a discriminação perante pessoas idosas (Butler, 1969). A escala original – Fraboni Scale of Ageism (Fraboni, Salstone, e Hughes, 1990) era composta por 29 itens que analisam as componentes cognitiva e afectiva do idadismo. A adaptação portuguesa é composta por 22 itens (Neto, 2004). As hipóteses de resposta apresentam-se numa escala de Lickert de 7 pontos (1 – fortemente em desacordo e 7 – fortemente de acordo).

[399]

A(S) PEDAGOGIA(S) RECONTEXTUALIZADAS NOS CAMPOS DAS POLÍTICAS NACIONAIS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO - BRASIL / PORTUGAL

Márcia Maria de Oliveira Melo
Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife- Pernambuco-Brasil

[Resumo] Este estudo centra-se na(s) pedagogia(s) recontextualizada(s) em discursos oficiais, no âmbito das políticas nacionais curriculares do profissional da educação/professores (Brasil/ Portugal), sob as influências de ordens externas discursivas internacionais e supranacionais. Nesse âmbito, questionam-se como os discursos sobre a Pedagogia se expressam enquanto um campo de recontextualização, de interdiscursividade, de interatividade e de implicações ideológicas, socioculturais e de poder, quanto a seu(s) significado(s), sentido(s) e aos riscos epistemológicos relativos à constituição da especificidade de seu campo epistemológico no âmbito daquelas políticas na realidade portuguesa e brasileira. Os resultados simplificados aqui apresentados, pelos limites deste texto, são resultados de uma análise mais exaustiva desenvolvida com base em uma Análise Crítica do Discurso (ACD).

[Palavras-chave]Pedagogia, Política curricular de Formação do Profissional da Educação/Professores, Identidade pedagógica

1.Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa iniciada no Brasil, na Universidade Federal de Pernambuco (Brasil) a que foi dada continuidade durante o Estágio de Pós- Doutoramento (2008-2009), na Universidade do Minho (Portugal), sob a interlocução do Professor José Augusto Pacheco do Instituto da Educação da Universidade do Minho – Portugal com apoio da CAPES/MEC. Constitui um contributo para uma análise comparada sobre as políticas nacionais curriculares do profissional da educação/professores entre esses dois países, no sentido de analisar a(s) pedagogia(s) recontextualizada(s) nas políticas de formação do profissional da educação/professores, ou seja, seus significados, sentidos, acepções e riscos epistemológicos imbricados na constituição de seu campo de especificidade em meio ao pluralismo de aportes teóricos. Encontra apoio teórico fundamental na concepção do ciclo contínuo de política (Bowe, R., Ball, S.; Gold, A.1992; Mainardes, 2006), considerando alguns contextos e em articulação: os contextos e textos de influência internacional, supranacional, nacional e de produção de textos. Baseia-se nos conceitos de recontextualização e, em certa parte, no conceito de discurso pedagógico de Bernstein (1996) para o entendimento de como os textos de dadas políticas nacionais projetam ―identidades pedagógicas‖, com base em princípios de ordem social e moral, onde os discursos oficiais se inscrevem em dadas carreiras pedagógicas e de conhecimento (Bernstein, 1996) e como essas políticas são produzidas, reproduzidas, distribuídas, controladas e modificadas (recontextualizadas) na imbricação de contextos e textos com base em interatividades e interdiscursividades (Fairglough, 2001), como sínteses híbridas, mas com marcas discursivas comuns e distintas.

Considera-se também a pedagogia, ou seja, o discurso pedagógico como regras de comunicação especializada, através das quais, os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados (Bernstein, 1996 p.258). Está a envolver regras para embutir e relacionar dois discursos – o instrucional (competências especializadas), e o regulativo, com suas regras que criam a ordem social, a relação e a identidade (idem, ibdem), através de códigos externos que demarcam hierarquias nas formas de comunicação legítimas e ilegítimas,

que realizam a seleção e a integração de significados privilegiados (prioritários) e privilegiados que (revela o poder de quem fala) e que regulam as relações entre contextos e, através dessas, as relações no interior dos contextos (idem, p.29-30). Assim, o discurso pedagógico consiste em deslocar e realocar os discursos instrucionais especializados, recontextualizando –os, com base em regras regulativas, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas (Bernstein, 1996, p.261). Nessas recontextualizações, as regras distributivas dão contribuições para marcar quem pode transmitir o que a quem, e sob quais condições e, ao fazê-lo, tenta estabelecer limites exteriores e interiores do discurso legítimo. Identifica-se ainda o discurso pedagógico como uma - formação discursival (Fairclough, 1998; 2001)[1], que constitui um conjunto de regras, princípios/ pressupostos, conceitos, valores, fins, processos educativos e profissionais, orientados por determinadas ordens do discurso macro e micro (ideias-forças), as quais produzem discursos e práticas, sob efeitos ideológicos, socioculturais e de relações de poder. Esse discurso está a envolver um amálgama de dimensões discursivas praxiológicas, epistemológicas, teleológicas, axiológicas, ontológicas e pragmáticas voltadas para a formação de sujeitos (condutas sociais) e para mudanças de relações sociais nas práticas educativas formais e não formais.

Em um sentido de organização dos processos educativos, o discurso pedagógico é o discurso do que e do como se organiza a prática pedagógica e seus processos de aquisição, produção, reprodução, distribuição, controle e transformação de conhecimentos e práticas (Bernstein,1998, p.89), onde o Estado ocupa o lugar de uma arena de forças na recontextualização/ reinterpretação de vários textos, de ordens diversas na formulação de discursos oficiais (Campo de Recontextualização Oficial – CRO), assim como as Faculdades de Educação/ Centros e Departamentos de Educação, entre outros (Bernstein,1998, p.85-89), são considerados também de campos de recontextualização pedagógica (CRP), de textos, entendidos como uma relação social tornada visível, palpável, material (Bernstein,1996, p.32).

Ressalte-se, o campo não oficial do debate, aquele que muito contribui para a produção e recontextualização de textos, como um campo discursivo próprio teórico- científico e conflituoso, tendo como objeto a prática educativa, na interface com as Ciências da Educação e com outros textos/discursos oriundos de experiências sócio-educativas e culturais com seus intelectuais e pesquisadores especializados de universidades/ instituições de ensino e de outros centros de pesquisa.

A assertiva de considerar o discurso pedagógico como um discurso especializado (campo de um saber científico de outra ordem discursiva de complexidade), contraria em certa parte os estudos de Bernstein (1996), uma vez que ele não lhe confere esse atributo, muito embora neste estudo, endossam-se desse autor, outras identificações sobre a constituição do discurso pedagógico, de crucia importância, no sentido desse discurso poder projetar dadas ordem e moral às políticas educativas e curriculares da Formação do Profissional da Educação/Professores, através de regras regulativas. É o caso de entendê-la circunscrita em um movimento contínuo de recontextualização formativa de textos/discursos, tirando-os de um contexto e imbricando-os em outros contextos, em meio às relações externas com outras políticas, agências e agentes coletivos prontos para negociação de acordos e empréstimos; e em meio às relações com as práticas pedagógicas institucionais. Assim, a concepção de recontextualização, adotada por Bernstein(1996), atribui ser o discurso pedagógico um princípio recontextualizador nos campos da política, da prática e dos conhecimentos. Essa concepção foi enriquecida e ampliada por Ball (2001), em uma tendência de maior proximidade com o pós-estruturalismo, como de fundamental importância para análise de políticas, uma vez que dá uma base para uma compreensão mais dinâmica dos processos de reinterpretação/ transformação e circulação dos discursos em ciclos contínuos de políticas educacionais, na observância de relações interativas e de poder entre múltiplos contextos e textos. Nesse sentido, é possível apreender marcas comuns/ singulares e, especialmente, híbridas nos discursos políticos que se ligam a projeções de diferentes identidades pedagógicas[2] nas reformas educativas contemporâneas (Bernstein, 1996; 2003).

Com base nessas discussões, na primeira parte do trabalho serão problematizados alguns pontos marcantes das influências externas sobre o debate da Política Curricular da Formação do profissional da Educação em contextos de reformas educativas, a partir da década de 90; na segunda parte será discutida a pedagogia, sua constituição social e cultural, especialmente, sua base epistemológica/ filosófica; na terceira parte situar-se-ão parcialmente os fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa; e na quarta, serão apresentados alguns resultados, com base em análises sucintas realizadas nos textos legais de políticas /orientações curriculares no Brasil e em Portugal, dentro dos limites de comunicação deste texto.

1- Esse autor sofre influência de Foucault, dentre outras, no sentido de pedir empréstimo ao termo ―formação discursival e dar-lhe a sua interpretação. Ver Fairclough, Norman (2001). Discurso e mudança social. Brasília; Universidade de Brasília, 1a.edição (trad. 2001).

2- Em contextos de reformas educativas, Bernstein (1998, p.92-107) admite a possibilidade de o Estado se ligar a projeções de diferentes identidades pedagógicas (a depender das relações de poder/ controle, de tempo, época, espaço), sob influências externas/ internas de negociações/ acordos. Entende-se identidade pedagógica, com base neste autor, como uma carreira moral e de conhecimento inscrita numa base social, a envolver formadores, estudantes. São as seguintes identidades delineadas pelo autor: 1. A postura retrospectiva (conservadora) está assentada em grandes narrativas nacionais, religiosas e culturais do passado que as recontextualizam adequadamente para estabilizar esse passado no futuro. Ela não entra em intercâmbio com a economia. Inclina-se para o controle rígido das entradas discursivas (inputs) da educação, decide seus conteúdos hierarquicamente ordenados e sequenciados e não seus resultados (outputs); 2. A postura prospectiva está constituída do passado, mas não o mesmo passado da anterior. Seu centro de atenção e de sua inclinação é distinto da outra postura porque essa identidade se constrói ―para afrontar o cambio cultural, econômico e tecnológicol (Bernstein, p.94), com base na recontextualização seletiva de características do passado para defender e elevar o rendimento econômico e para estabilizar o futuro através da participação na troca contemporânea. Tem como perspectiva a carreira profissional e não a base coletiva. 3. A postura instrumental neoliberal (descentrada), constrói a identidade do mercado, com o pressuposto da autonomia, e organiza o discurso institucional, a forma de utilizar seu pessoal, o número e o tipo de professores etc., levando em conta o mercado e o conhecimento, de modo que - a) pode atrair estudantes para eleger a instituição; b) pode cumprir critérios externos de atuação; e c) pode otimizar sua posição na relação com instituições similares. Nesse sentido, a prática pedagógica depende do mercado no qual se adquire a identidade. Nessa orientação, as Instituições têm autonomia em relação aos recursos e flexibilidade quanto ao currículo, muito embora essa prática seja controlada pelos sistemas de avaliação centrados nos desempenhos (resultados competitivos) no mercado, que cuidam de hierarquizar socialmente os produtos (a identidade de seus alunos) e, também, acrescente- se, a dos formadores. 4. A postura denominada descentrada terapêutica é concebida como aquela que constrói complexas teorias de desenvolvimento pessoal, cognitivo e social que recebem a identificação de progressistas (em suas diversas vertentes), pelo autor, sendo identificadas como pedagogias invisíveis. Essas teorias são meios para o controle invisível do estudante. Essa identidade se orienta por um pensamento autônomo, não especializado e valoriza o trabalho de equipe. Sua produção é muito custosa, e seu output não se mede com facilidade. Produz uma identidade muito débil em todos os terrenos contemporâneos (Bernstein, 1998a, p. 95-105).

2. Breve pontuação sobre as políticas curriculares da formação do profissional da educação no contexto das reformas educativas no Brasil e em Portugal

Entendem-se as Políticas Curriculares da Formação do Profissional da Educação no contexto das reformas educativas e de sua consolidação, principalmente, a partir da década de 90, sob as influências reguladoras de diversas ordens discursivas de Agendas Mundialmente Estruturadas para Educação (Dale, 2004), da OCDE, UNESCO e, em se tratando de Portugal, sob as ordens ainda de outras instâncias supranacionais, a exemplo da Comissão Europeia e da Declaração de Bolonha (1999), que têm orientado os cursos de educação superior na União Europeia, sob o apoio também da rede de produção e de informação Eurydice -, que realizam estudos avaliativos sobre a educação na Europa[3].

No contexto da América Latina, estudos e pesquisas sobre reformas educativas (Oliveira, 2005) têm demonstrado a influência dos organismos internacionais pertencentes à ONU e as negociações com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) na condução de programas educacionais, organismos que acabam por recomendar o mesmo modelo em distintas realidades nacionais, conforme recorre a autora ao termo empregado por Barroso - de modelo de contaminação‖ (2004), como uma tomada de empréstimos, de modelos, discursos e práticas de outros sistemas educativos para legitimar propostas de mudança de diversos contextos sociais, históricos, econômicos e políticos.

Segundo Freitas, H. (1999), essas políticas vêm se engendrando desde os anos 80, - em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia. Elas trazem como estratégia política central, desenvolver ações voltadas para melhoria da qualidade da educação básica e do reconhecimento e valorização do magistério.

No âmbito da educação superior, essas políticas, ainda se situam no âmbito das influências das reformas de educação superior no Brasil, pelo que os estudos de Lima, C.; Azevedo; Catani (2008) assinalam que elas, além de sofrerem influência americana (modelo flexineriano), já começam a apresentar sinalizações da influência do Modelo do Processo de Bolonha, como é o caso do modelo da Nova Universidade Brasileira – Universidade Federal da Bahia – UFBA, que não se generalizou, de modo sistêmico, em nível nacional, destacando-se poucas experiências ainda de adesão a esse modelo.

Outra questão importante a ser pontuada, no contexto brasileiro, é que as políticas nacionais curriculares de formação do profissional da educação, ao serem produzidas nos embates acirrados, nas negociações e nas disputas constantes entre o Estado, sob a influência do CNE/ MEC/CAPES, e a sociedade civil organizada (Anfope, Forumdir, Anped, Anpae, Cedes, Ande etc.)[4], têm tido um certo poder relativo de propor algumas alterações de concepção nos textos oficiais, especialmente em relação aos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia. Já no âmbito da Educação Superior em Portugal, observa-se, entre outras influências, a ausência de forças atuantes corporificadas em Entidades Acadêmicas e Sindicais, a expressar uma tendência à centralidade de poder do Estado e à burocracia (traço nacional de uma "identidade retrospectiva", sem deixar de admitir, nesse contexto, a influência da regulação da meta ordem discursiva supranacional (Comunidade Europeia), segundo Afonso (2003). Em âmbito local, essas políticas têm sido regulamentadas pelo MEC e, em especial, pela regulação de Agências de Acreditação de Professores (Conselhos Científicos para Avaliação de Professores), em nível do Ensino Superior, ligados ao MEC, e sob as influências dos princípios do Processo de Bolonha.

Nesses contextos, as Políticas Curriculares de Formação dos Profissionais da Educação/Professores, assim como os discursos pedagógicos por elas produzidos e difundidos forjam-se, sob a ideia-força da teoria do capital humano que é recontextualizada e prevalecente junto às influências de outras culturas emergentes, como a informacional e a comunicacional orientadas pela epistemologia do saber válido (Goodson, 2008), útil para a - sociedade da informação e do conhecimento, da economia do mercado/sustentabilidade econômica, da concorrência e da cultura do consumo[5], onde (re)nascem os desígnios híbridos da eficácia, produtividade e qualidade ligados ao mercado. Discursos esses, que se identificam com a - identidade instrumental de mercado descentrado, na ótica neoliberal, onde a transmissão na prática pedagógica surge para produzir uma identidade, cujo produto tem um valor de cambio no mercado, onde se explora, com maior peso, as aplicações profissionais ligadas ao mercado que a exploração do conhecimento (Bernstein, 2003, p.96). Essa identidade pedagógica é projeção de produtos de consumo, cuja construção é centrada externamente nos recursos locais. Muito embora, nesses contextos de mudança do capitalismo globalizado, é possibilitada, segundo esse autor, a associação dessa identidade com outras - identidades pedagógicas, como a - identidade descentrada terapêutica local, de orientação progressista emancipatória em várias vertentes, como a progressivista, populista e radical (idem, p. 101), que tomam ênfases diferenciadas no modo de compreender a cultura de grupos com identidades distintas (classe social, gênero, raça, etnia, idade etc.), quando marcam posições especializadas e mais ou menos oposições ao Estado. Essa identidade apresenta ainda uma dependência aos procedimentos internos locais na prática pedagógica, como a gestão não-autoritária (a dar sentido às coisas externas), ao mesmo tempo, que expressa a indicação dessa identidade converter-se em uma prática híbrida (ambivalente), no contexto de remonte das identidades no capitalismo

3- Ver Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (org.), Globalização e Educação: Desafios para Políticas e Práticas (pp. 87-126). Porto: Porto Editora. O autor assinala que, apesar ―da existência das regulações transnacional e supranacional com vertentes nacionais, sobretudo no caso da União Europeia, as políticas educativas e curriculares têm, e decerto continuarão a ter, características de um centralismo estatal, visível na aditiva montanha de normativos que traduzem de forma clara o fenômeno burocrático" (grifo nosso).

4- Essas entidades são assim denominadas (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

5- Ver Jameson, Fredric. Pós-Modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 199

de transição (Bernstein, 2003;1996), quando controlada por sistemas de monitoramento centrados nos desempenhos (resultados competitivos – output) que cuidam de hierarquizar socialmente os produtos (a identidade de seus alunos) e, também, a identidade dos formadores.

Nessa direção, pode-se afirmar que essa é uma das influências chave na constituição política, social, cultural e simbólica do conhecimento do discurso pedagógico, de modo que, por mais que o debate acadêmico da pedagogia avance por outras vertentes teóricas críticas e pós-críticas e assuma, até posições híbridas, observa-se quanto pode ser explícita e subliminar a influência da - tecnologização do discurso político-pedagógico em nossa realidade contemporânea (Fairclough, 1998), a se expressar pela cultura da performatividade[6] (Ball,2002), que foi também identificada por Bernstein (1998, p.101), quando se refere à posição marcante hoje da - identidade pedagógica instrumental de mercado descentrado, a partir, especialmente, da década de 90, com as reformas educativas, demonstrando como essa identidade hoje se expressa metamorfoseada num pacote pedagógico híbrido, no contexto atual de um capitalismo globalizado de transição (Bernstein, 2003).

Para esse autor entende-se - identidade pedagógica‖ como uma carreira moral e de conhecimentos inscrita em uma dada posição especializada e em uma ordem social (idem), que está sujeita a ser um amálgama complexo de sentidos, saberes/discursos, como expressão da identidade mais desenvolvida inscrita no debate acadêmico de constituição do discurso pedagógico que tem nos seus fins últimos - o mercado -, em dados contextos econômicos, socioculturais e políticos contemporâneos. Muito embora, nesse âmbito, o discurso reinterpretado da tecnologização na contemporaneidade mina, com muito peso, as bases plurais da pedagogia, em meio a influências de outros discursos, e a constituição de sua especificidade, sob posições e oposições críticas e pós-críticas. Merece atenção, agora, tecer breve discussão teórica sobre as suas bases filosóficas e epistemológicas em épocas históricas distintas.

3. A constituição epistemológica/ filosófica da pedagogia como um de seus discursos em dadas épocas históricas, sociais, culturais e políticas - alguns elementos teóricos para o debate

A pedagogia, em seu sentido mais desenvolvido, em suas diferentes constituições discursivas engendra-se, como já foi colocado anteriormente, em contextos de globalização com significados e sentidos novos[7], na esteira de interesses ideológicos, econômicos, políticos e socioculturais, sob as influências das agendas mundialmente estruturadas e dos textos de organizações inter/supranacionais/ regionais e locais. Contextos de globalização[8], que provocam efeitos comuns e diferenciados nas práticas, em certa parte, de cunho socioeconômico, político e cultural, segundo Charlot (2007, p.132-134); Ball (2001, p 101); Dale (2004), especialmente, em entidades estatais, na medida em que elas perdem poder, em certa parte, na formulação de suas - políticas nacionais (Pacheco, 2006; Morgado e Ferreira, 2006). Nesse sentido, Ball (2001, p.102) explica que essas instâncias são - produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa - interconexão, multiplexidade, hibridização, - como uma - unidade articulada‖ tomada por empréstimo, como é o caso de explicar a - colonização da política educacional pelo imperativo das políticas econômicas (Ball, 2001, p.100), sem deixar, contudo, de considerar a força da cultura na qual a escola existe e pode existir. Em meio a essas influências, o autor cita o documento sobre educação/ formação da União Européia, na metade dos anos noventa, que anuncia - o fim do debate dos princípios educativos em troca da centralidade da - política da aprendizagem (idem), dos conceitos de - sociedade de aprendizagem, - economia baseada no conhecimento, etc., que são poderosas forças construções sobre políticas e discursos pedagógicos. Essas influências comuns chegam ao Brasil especialmente através do Livro - Educação - Um tesouro a descobrir, no final dessa mesma década[9], trazendo pontos polêmicos para o debate pedagógico atual que merecem também ser compreendidos em suas raízes epistemológicas/filosóficas que estão ligadas a dados contextos sócio – históricos e políticos, não sendo possível neste texto explicitá- los em suas diferenciações.

Em escritos anteriores[10], Melo (2006), já elucidava algumas tensões epistemológicas e filosóficas na história do pensamento pedagógico, com base em Cambi (1999, p. 402), quando assinalava que o - saber pedagógico, entendido como um campo discursivo, primeiramente: - emancipou-se de maneira clara, cada vez mais clara da metafísica. Segundo: articulou-se em torno de uma série cada vez mais ampla e complexa de conhecimentos científicos. Terceiro: caracterizou-se como regulado no próprio interior de uma reflexão filosófica que de unívoca e totalizante se tornou regional no - discurso pedagógico, do qual ocupa apenas uma parte, embora importante e irrecusável. Quarto: revelou-se como fortemente interligado com o político, com o ideológico (...).Quinto assumiu o aspecto de um saber plural, conflituoso, assimétrico no seu próprio interior (entre filosofia e ciência, entre teoria e práxis).

Nessa história é importante assinalar a existência de tensões entre os conhecimentos, a exemplo de Herbart, quando, na primeira metade do século XIX, já enfatizava a relação intrínseca da pedagogia com o trabalho concreto de ensino- instrução (sem se confundir com ele nem tampouco apartar-se

---

6- Segundo Ball(2002), entende-se a cultura da performatividade como uma tecnologia política discursiva das reformas da Educação e não sendo simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas mecanismos para reformar também o professor. Para esse autor, a performatividade é uma tecnologia que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais e de organizações) serve como medida de produtividade e rendimento, ou mostra de ―qualidade ou ainda ―momentos de promoção ou inspecção. Ela tem impactos na gestão, na pedagogia, na pesquisa e na docência.

7- Ver sobre esse assunto - Saviani, Dermeval (2008). A pedagogia no Brasil. Campinas –S P: Autores Associados;

8- Esse processo se expressa em práticas fundamentais como a abertura dos mercados materiais e simbólicos, pela mediação e pela centralidade da política dos organismos internacionais e pelas exigências de reformas nos Estados – Nação, no âmbito de seus setores públicos em geral, segundo Charlot (2007).

9- Ver Delors, Jacques (org.). ―Educação. Um tesouro a descobrir (1998). Brasília/ MEC: Cortez. Esse Livro é apresentado como Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI (2004); Ver Lima, Licínio. Políticas de Educação ao longo da vida: sob o signo da modernização e da competitividade. In Cunha, Noberto Ferreira. Pedagogia e Educação em Portugal - séculos XX e XXI. Portugal: V.N. Gaia: Editores unipessoal, Ltda. Coleção Cadernos -9, Vila Nova de Famalicão: Museu Bernadino Machado, pp.61-80.

10- Ver Melo, Márcia Maria de O. A pedagogia e o curso de pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas diretrizes curriculares nacionais sobre esse curso (2006). In Silva, Aída Monteiro; Machado e outros. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife : Edições Bagaço.

dele), ao mesmo tempo, que não admitia a transferência de seu papel epistemológico (no marco da filosofia) para outras ciências e para outros saberes, focando-se na construção de um método de ensino científico. Prosseguindo-se no desenrolar da segunda metade deste século, com o nascimento da pedagogia científica e experimental constatam-se novas tensões, ou seja, a tendência de ela separar-se da filosofia e tornar-se independente da política, a fim de reconstruir o saber pedagógico em contato com as ciências positivas que tratam do homem, renovando seu método e seu conteúdo com base no paradigma científico indutivo e experimental. Em antagonismo a essa concepção, a pedagogia socialista tem, em seu projeto histórico/coletivo, sua ideia-força maior ligada, sobremaneira, à exacerbação do ideológico, de maneira que, até hoje, não deixa de ser um norte mantido, revisitado, atualizado e criticado diferentemente por várias tendências teóricas.

Na segunda metade do século XX, as tensões, os riscos e as possibilidades diferem. Dessa vez, há uma radical transformação da pedagogia, conforme Cambi (1999, p.595), que se impôs em âmbito mundial de modo que redefiniu sua identidade, renovou seus limites e deslocou seu eixo epistemológico. Da pedagogia passou-se à ciência da educação: de um saber unitário e fechado‘ passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências. Tratou-se de uma revolução no saber educativo que se afirmou rapidamente e que se colocou com um ponto de não retorno‘da evolução da pedagogia (...)‖

Continuando essa discussão, (Cambi, idem, ibdem) assinala com base em Arnould Clausse, que ―essa passagem ocorreu por razões não só epistemológicas ligadas às transformações dos saberes, mas também e sobretudo por razões histórico-sociais: com o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e aberta, que reclama a formação de homens sensivelmente novos em relação ao passado; homens técnicos e homens-abertos capazes de fazer frente às inovações sociais, culturais e técnicas.

De fato, o que muda – e profundamente, diz Cambi (p.598), ―é a imagem do saber pedagógico: este vem se configurando, como foi dito, como um saber hipercomplexo, constituído de muitos elementos, a ser submetido a uma coordenação reflexiva e capaz de desenvolver também uma radical autorreflexão, que controle seus estatutos e finalidades. A hipercomplexidade é dada pelo pluralismo dos setores que o compõem, pelo dinamismo de suas relações, pelo metacontrole que deve ser ativado sobre aquele discurso plural e dinâmico. Daí, também, a centralidade da reflexão filosófica que, como epistemologia (= rigorização lógico-científica e filosófica do discurso) e como axiologia (= escolha de valores-guia para elaboração pedagógica e educativa) se dispõe como fronteira imprescindível de todo exercício do discurso pedagógico na sua inteireza(grifo nosso).

Com base nessas influências clássicas/ tradicionais e emergentes, advoga-se por uma posição que dê lugar à pedagogia, como discurso teórico, científico que produz realidade, mas não se confunde com a prática educativa, seu objeto de estudo, nem com o pluralismo das Ciências da Educação[11], com seus métodos próprios, que são fruto da expansão das Ciências Sociais e Humanas e que têm contribuído ao mesmo tempo para avançar seus objetos de origem e a prática educativa (por ângulos parciais), como também para retardar o fortalecimento da Ciência da Educação. Assim, assinala Carvalho (2002, p.207-209), se "continuamos a falar em Ciências da Educação é, em larga medida, porque nenhuma dessas disciplinas conseguiu concretizar o seu projecto hegemônico", e isso terminou por produzir a demissão dos teóricos da investigação educativa de suas tarefas de constituição de uma nova ciência, a qual requer rigor lógico- científico, não estando isenta também da articulação com os critérios da construção de outros saberes das experiências sociais (Santos, 2009). E, também, das reflexões filosóficas / epistemológicas e axiológicas integradas, segundo Cambi (1999). Nesse sentido, vai-se mais além, quando se opta pela mediação dialética filosofia(s)ciência(s), com base em Carvalho (idem, p.204), quando admite a realização de sínteses transdisciplinares, o que se considera, neste estudo, como um produto de diversas recontextualizações entre aquelas ciências (como tempos/ espaços de fronteiras a produzirem diálogos/acordos). Assim, nesses processos não se eliminam conflitos e polêmicas e nem se deixa de fortalecer seu estatuto epistemológico entre o uno, próprio de sua especificidade, enquanto um ato educativo, segundo assume Boavida (2006, p.44), entretanto, numa compreensão mais ampla, além da relação professor/aluno, ou seja, em outras relações sociais, sob as influências de recontextualizações várias sobre textos aportes, sócio-culturais e políticos, em constante atualização interdiscursiva e intradiscursiva, com a possibilidade de sínteses aproximativas sobre a prática educativa.

Com base no debate acadêmico, pressupõe-se que essa construção se dê através de: 1) uma rede de produção de conhecimentos/saberes em um enfoque transdisciplinar à margem das fronteiras que requerem diálogos na esteira da desterritorialização em dados tempos e lugares (Correia, 2001), onde se articulam e circulam os saberes teórico- práticos das Ciências da Educação, na relação com os saberes das experiências sociais diversas, muito embora tenha como ponto de partida e de chegada – a prática educativa numa perspectiva teórica e histórica (Saviani, 2008 ; Ronh, 2006); 2) um movimento de enriquecimento pela constituição da especificidade da Pedagogia/Educação pela ―investigação em educação‖ construída na mediação entre teoria/ prática (Estrela, A., 1992; Estrela, A., 2009), em uma dialética filosófico-científica integrada, em seu próprio interior (Carvalho, 2002), onde as ciências da educação clássicas dão apoio, sem perda de especificidade da ciência da educação, como construção de uma síntese pedagógica teórico-prática sobre a prática educativa (Libâneo, 1999; Libâneo e Pimenta, 2002) e não apartada da compreensão teórico - prática da docência no contexto curricular da Formação do profissional da Educação (Aguiar e Melo, 2005;

11- De acordo com o discurso do Forumdir (2001) que foi assumido por outras Entidades Acadêmicas no Brasil, como Anfope, Anped,Anpae, Cedes, tem-se uma síntese bem consistente da relação própria entre a Pedagogia e outras Ciências Sociais e Humanas, entre elas as Ciências da Educação - ―Nunca é mais considerar que o confere, pois, especificamente à função do profissional da Educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para que usará da economia, sem ser economicista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pela economia e social que marcam a cada época.

Melo, 2006; Freitas, H., 2003; Sheibe, 2007; Freitas, L. 1985; Brzezinski, 1996); e 3), sob o apoio de pesquisas/ intervenções pedagógicas sistemáticas transformadas em novos conhecimentos pedagógicos em sua inteireza (evitando qualquer reducionismo teórico ou prático). Práticas que se dão em lugares próprios educativos na universidade na relação com a escola, nas Faculdades, nos Centros e Departamentos da Educação, especialmente, onde há cultura de pesquisa, sem descartar, porém, espaços, onde os discursos pedagógicos são construídos na ação prática na relação com a teoria. Assim, não se deixa de reconhecer ainda outros espaços educativos não formais, com seus discursos /saberes próprios, que muito têm contribuído para enriquecer a reflexão sobre a pedagogia e a prática educativa, que muito têm oxigenado esse debate acadêmico, como é o caso de registrar a experiência portuguesa na expressão de suas Licenciaturas em Educação (U.Minho) e em Ciências da Educação (U.Porto e U.Lisboa), e de outros cursos em outras instituições que se abrem para o campo da pedagogia social.

Nesse contexto de busca para o fortalecimento epistemológico da pedagogia, desdobra - se outro problema entre a Pedagogia (Ciência da Educação propriamente dita) e as Ciências da Educação[12], ela está entre essas ciências ou por fora desse campo? Concorda-se com Saviani (2008, p.139) ao discordar do autor Genovesi, citado por ele, quando este advoga que a Pedagogia é apenas uma dentre várias Ciências da Educação, uma vez que as ―chamadas ciências da educação, em verdade, são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação propriamente dita, constituir - se -ia na medida que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto.

A pedagogia (enquanto uma ciência da educação) tem a contribuição parcial de outros discursos (ciências sociais/ humanas), muito embora seja produzida no interior de seu campo, em uma visão de integralização e de constituição de um corpo caracterizado como uma síntese (uno/plural). Ela não se confunde com essas ciências aportes várias, uma vez que cada uma delas estuda uma parte da prática educativa, sem se tornar a pedagogia, porém elas se constituem enquanto tais, graças à pedagogia (idem, p.139), o que já dizia Estrela (1992). São adeptos dessa posição, sem necessariamente denominá-la de Pedagogia, Saviani (2008); Rönh (2006); Estrela, Teresa (1999); Estrela, Teresa, 2009; Pacheco, 2004; Röhn, 2006; Libâneo, 2006; Pimenta, 2002; Melo, 2006; Aguiar e Melo (2005); Brszezinsk (1996); Freitas, L. (1985); Freitas, H. (1999); (2007); Sheibe, L.(2007);Santoro Francisco(2006).

3. Situando a Pesquisa

Situa-se esta pesquisa com base nos fundamentos teóricos até aqui delineados, e numa metodologia que dá conta da condição de a pedagogia ser compreendida como um discurso multidimensional e de síntese, entre o uno e o plural, a envolver em sua compreensão e em sua constituição um projeto educativo/curricular e instrucional (ensino), sob apoio de outros aportes especializados, segundo Bernstein (1996) e Fairclough (1998), com sua ênfase nas interdiscursividades e interatividades entre diferentes práticas e sujeitos, e pela observância nos múltiplos contextos e textos e hibridismos possíveis para análise da constituição da política curricular de Formação do profissional da educação/ professores (Lopes, 2005).

O estudo envolveu as categorias básicas - Pedagogia, Política curricular, Formação do Profissional da Educação/ Professores, identidade pedagógica dinamizadas na análise dos discursos oficiais pelas categorias analíticas adotadas por Fairclough (1998), ou seja, a linguagem (em certa parte), a ideologia, o sociocultural e o poder.

Na linguagem de análise do discurso, pode-se configurar o campo da discursividade como a política de formação do profissional da educação no Brasil e em Portugal (com suas diretrizes/ perfis profissionais expressos em textos legais). O conteúdo enunciativo é a pedagogia, e as funções enunciativas são: fundamentos/significados sentidos da pedagogia, perfil/identidade do curso, profissional da educação, modo de organização curricular que serão analisados, num conjunto, ao longo do texto.

Adota-se uma abordagem teórico-metodológica que trata da epistemologia como um discurso de crítica à construção do conhecimento científico com base em critérios de objetividade, de correspondência à realidade e de validade universal, inscritos nos parâmetros da ciência moderna, que historicamente desconsiderou as experiências sociais em nome de sua hegemonia colonizadora do mundo ocidental (epistemologia do norte europeu em detrimento da epistemologia do sul). Ao considerar a ciência e a epistemologia no âmbito da - ecologia de saberes‖, conforme Santos (2004; 2009), pensa-se ser possível identificar a ciência como discurso, compatível de certa parte com o ideário de Fairclough (2001; 1997). Isso é justificado pela perspectiva política e ideológica da prática discursiva. Ela interpreta, explica, estabelece e transforma relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações, e também produz, naturaliza e modifica significados de mundo (Fairclough, 2001). Por esse prisma, tratou-se da Pedagogia e das Ciências da Educação como discursos que convergem para o ato educativo, escolar e não escolar, dentro das peculiaridades dos contextos socioculturais, político-educativos, formativos e curriculares universitários. Muito embora, não se descartem as especificidades desses discursos científicos e epistemológicos, em meio a outros discursos das experiências sociais, segundo Santos (2006), o que não comunga com um relativismo cultural infundado e assistemático, sem rigor na constituição dos discursos científicos.

O corpus de análise dos discursos oficiais e das diretrizes nacionais curriculares oficiais das Licenciaturas de Formação do Profissional da

12- Ver, Canario, Rui (2005). O que é a escola? Um ―olhar‖ sociológico. Portugal: Porto Editora. Nesse livro, ele trata, em parte, da especificidade das Ciências da Educação como uma área científica própria (p.25-29) quando coloca que a emergência dessas ciências ―obedece a uma dinâmica de caráter histórico concomitante com o desenvolvimento, durante os séculos XIX e XX, dos sistemas educativos no âmbito dos estados–nação. Para ele, o "processo de institucionalização de um domínio específico de produção de conhecimento sobre os factos educativos processa-se em articulação estreita com a emergência de campos profissionais correspondentes, tendo-se a institucionalização ao nível universitário ampliado e consolidado com a "explosão escolar" que caracterizou a década de 60".

Educação foi organizado identificando cada texto legal da realidade brasileira e da portuguesa, com o sentido de apreender as categorias – pedagogia, educação, modo de organização do currículo/ prática docente, identidade pedagógica projetada, as quais foram dimensionadas sobretudo pelos aspectos políticos, ideológicos, socioculturais e epistemológicos, a partir da descrição (análise textual), interpretação (análise processual) e explicação (análise social). Sabe-se que essa tridimensionalidade do discurso, com base em Fairclough (1998), envolve um processo de produção – texto, processo de interpretação, prática discursiva e prática sociocultural e que envolve uma rede de práticas em que esses discursos estão localizados, a análise estrutural - a ordem do discurso, a análise das interações e da interdiscursividade; a análise semiótica e linguística, sendo esta pouco considerada pelos limites deste estudo.

Com base nesses fundamentos e, em particular, no discurso pedagógico inscrito nos discursos oficiais das políticas curriculares de formação do profissional da educação, alguns resultados desta pesquisa, cujos fundamentos e organização metodológica estão mais bem explicitados em Melo (2009). Assim, eles serão apresentados de modo simplificado com base em uma análise crítica do discurso (ACD) mais ampla e aprofundada, que foi anteriormente realizada nos documentos oficiais com base em Fairclough (1998; 2001), onde se destacam ideias-chave que imprimem ordens macro e micro ao discurso das políticas em questão neste estudo.

Essa análise foi realizada em dois campos delimitados: a) em relação às Políticas curriculares da Formação do profissional da Educação/Professores referentes aos cursos de Licenciaturas em Pedagogia e da Educação Básica (Brasil)[13],onde estão inscritas também a formação de professores da educação infantil e a das séries iniciais do ensino fundamental; as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCN) para Educação Básica, onde estão envolvidas todas as Licenciaturas da Educação Básica; bem como as Orientações Nacionais Curriculares sobre os Perfis Profissionais do Professor (Licenciatura em Educação Básica em Portugal)[14];b) Em relação às Pedagogia(s) inscritas nas políticas curriculares de formação do profissional da educação[15]/ professores, no Brasil e em Portugal, no que dizem respeito ao modo como elas se recontextualizam discursivamente, a partir das especificidades de seu campo, dos contextos e textos influenciadores dessas políticas, em função das identidades pedagógicas projetadas pelo Estado que entram em confronto com as reinterpretações/ recontextualizações realizadas pelas Instituições Educativas (não é o caso de demonstrar isso nesta parte da pesquisa).

Resultados de análises críticas dos discursos oficiais das Políticas Curriculares de

Formação do Profissional da Educação/Professores no Brasil e em Portugal

As análises apontam que as DCN de Licenciatura em Pedagogia[16] e da Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil, bem como as Orientações Nacionais Curriculares sobre os Perfis Profissionais do Professor (Licenciatura em Educação Básica), em Portugal, apresentam alguns - pontos similares a" (comuns) e determinadas diferenças quanto às recontextualizações produzidas a partir de ordens discursivas macro/meso/micro.

Ao focalizar as duas propostas brasileiras – DCN de Licenciatura em Pedagogia (que envolve a formação de professores para educação infantil e a das séries iniciais do ensino fundamental) e as DCN de Formação de Professores para Educação Básica (específicas para todas as Licenciaturas da Educação Básica), apreendem - se que elas não condensam uma política unificada no âmbito da Formação de Professores, pois existem duas orientações paradigmáticas distintas que entram em conflito, quanto às - identidades pedagógicas projetadas nos discursos oficiais, enquanto uma base de ordem social e moral, cujos princípios se inscrevem também em carreiras pedagógicas profissionais e de conhecimento, que se constituem a partir das relações de poder e de controle estabelecidos em diferentes contextos, como é o caso do monitoramento, por agências políticas externas de certificação/acreditação. A primeira, ligando-se, a uma política educativa de identidade pedagógica centrada em uma política de aprendizagem e de prática reflexiva, com base na epistemologia da prática (praticismo) que explora o desenvolvimento pessoal e cognitivo (professor que reflete na ação e sobre a própria ação), por um lado e, por outro, ligando-se especialmente a uma política cultural mais localizada em função do reconhecimento social de novas identidades de grupos sociais (raça, gênero, etnia, classe social), na condição de grupos dominados (como duas vertentes da identidade descentrada terapêutica local) numa perspectiva político- emancipatória, articulada ao reconhecimento de uma gestão democrática com base na autonomia institucional e corporativa das subjetividades. Nesse âmbito, expressa, com menor ênfase, um discurso político radical que reconhece, em certa parte, as relações macro de poder do Estado, a economia e a sociedade desigual, por não deixarem de apresentar também fragmentos do discurso marxista. Discurso que enfatiza a teoria, a história e a base coletiva (projeto social), com influência dos textos/discursos da Anfope e de outras Entidades Acadêmicas e de Classe, como um de seus principais - autores discursivos, além do Estado, na definição dessa política de formação.

13- Para análise das DCN no Brasil, tomaram-se como corpus os seguintes textos: 1) CNE/CP N.5/2005 de 13/12/2005 (com a complementação do Parecer CNE/CP N.°3/2006 de 21/2/2006, pela modificação do art.14); 2) Projeto de Resolução CNE/ CP N.°1 , de 18 de Fevereiro de 2002 - Brasil (equivalente à homologação do Parecer CNE/ CP 09/2001 de 18/01/2002), com complementações do Parecer CNE/CP 09/2001, homologado em 17 de Fevereiro. Destaques - Lei n° 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação, no seu item IV); 3) Destaques da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional N.° 9.394/96, de 20 de dezembro.

14- Para análise dessa Política, tomaram-se como corpus os seguintes Decretos - Leis do MEC: 1)Decreto-Lei n.° 240/2001, de 30 de Agosto; Decreto-Lei n.° 241/2001, de 30 de Agosto; 2) Decreto-Lei n.° 43/2007, de 22 de Fevereiro;3) Decreto - Lei n°74/ 2006, de 24 de março (alguns destaques); e 4) a Declaração de Bolonha e a Lei de Bases (1985-2006) revisitada aos princípios da Declaração de Bolonha (comentada por Matos, José)

15- Pela extensão das análises realizadas no relatório de pesquisa e demonstradas com citações a cada texto legal analisado, não foi cabível apresentá-las neste artigo nessa complexidade, apenas registram-se sínteses dos resultados dessas análises.

16- Ressalte-se que se está comparando essa Licenciatura em Pedagogia, no Brasil, com as outras licenciaturas, uma vez que ela tem, em seu interior, a Licenciatura para Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental integradas à formação do gestor.

A segunda proposta brasileira, as DNC da Formação de Professores da Educação Básica, envolvem as licenciaturas diversas, e é considerada também híbrida, por estarem ligadas implicitamente à identidade pedagógica descentrada de mercado, na associação ao modelo de competência[17], pelos fins últimos de monitoramento ligados às exigências de desempenhos profissionais úteis e válidos para o mercado. Por outro lado, essa adesão que é dada ao modelo de competência, além de posicionar-se externamente na ênfase da dimensão profissional com fins ligados ao mercado, liga-se ainda ao conceito do professor reflexivo que reflete na ação, sobre sua própria prática e sobre o conhecimento gerado na ação (paradigma da epistemologia de Shön) e, em certa parte, à questão da diversidade especialmente da educação especial. Assim, assume uma ―identidade pedagógica terapêutica descentrada local, pelo ângulo da ― capacitação, isto é, do desenvolvimento cognitivo, profissional e social, onde se expressa menos a ―capacitação‖ política (oposição), do modo de identidade terapêutica radical, segundo termos expressos, por Bernstein (1998, pp. 6-7). Essa ambivalência entre duas propostas de formação de professores é justificada pelos embates teóricos e políticos conflituosos da época, que não permitiram concretizar a institucionalização de uma Política Global de Formação do Profissional da Educação com base na tese da Anfope (2004;2005), onde, a formação de professores inicial e a formação continuada articulam-se como uma estratégia política, com menos hierarquizações de poder, ligadas a outras iniciativas como a carreira de ingresso docente, a valorização do trabalho e as condições docentes, no sentido de interferirem nas problemáticas da escola básica e na identidade docente com qualidade social.

As questões polêmicas prevalecentes dessa época, desde meados da década de 90, foram centradas na institucionalização dos Institutos de Formação de Professores fora das universidades e na discussão das competências profissionais como os grandes impasses para definição de uma política global educativa, curricular e de carreira pedagógica e profissional de professores, em oposição a uma tendência privilegiada e privilegiante de formação profissional oficial, de lógica produtivista, estratificada, hierarquizada, em nível nacional, em oposição aos interesses das Entidades, não obstante os acordos significativos construídos na atualidade na definição dessa política de concepção democrática e crítico-social (século XXI).

Em Portugal, essa questão foi resolvida, no sentido de que foi constituída uma única Política Nacional Curricular de Formação de Professores inicial e continuada, com base em perfis profissionais para o ingresso na carreira docente, em ciclos de estudos crescentemente mais elevados (da graduação à pós-graduação), a qual regulamentou as licenciaturas em ensino para os âmbitos das universidades e das Escolas Superiores de Educação, numa perspectiva orgânica de profissionalização da carreira docente, sob as exigências de nível supranacional e nacional, com base em um modelo de currículo por competências, desde as Licenciaturas de educação infantil, ensino fundamental básico menor, até àquelas ligadas ao ensino secundário que, sob a influência de Bolonha, estruturou esses níveis de ensino em três ciclos - 1° - graduação; 2° - mestrado; e 3°- doutorado, como obrigatórios à carreira profissional do professor (até o mestrado) submetida ao controle de uma política de monitoramento externa para a sua entrada efetiva em redes de ensino, após o término dos distintos ciclos de estudos e perfis profissionais, através de Agências de Acreditação para monitoramentos das instituições, dos seus diversos ciclos de estudos e dos professores (artº.52 do Decreto – Lei n.74/2006).

No contexto da definição dessas políticas, no Brasil, a partir do final da década de 90, existiram conflitos acirrados em torno da criação de um sistema de certificação profissional docente para regular a entrada na carreira docente, através de Agências de Acreditação dos Cursos de Formação de Professores e do desempenho profissional docente (com um padrão profissional de entrada), tido como de ―competências‖ (entrada), por um lado, e sob a tutela linear do que se realiza, em forma de desempenho profissional da formação de professores, por outro, como é o caso de Portugal, que tem um sistema unificado e padronizado de monitoramento de ciclos de estudos e de professores. Entretanto, essa política, apesar de se inscrever em um processo de monitoramento burocrático e de avaliação de resultados, delega às instituições, sob as influências do processo de Bolonha, que gozem de autonomia, na gestão da instituição e das competências (descentralização), que parece terminar em um desdobramento de objetivos, numa reversão ao modelo de desempenhos, como a parte mais visível das competências para efeitos de possíveis medições/classificações[18], a necessitar de mais investigações para tal constatação[19].

No caso brasileiro, não deixou de existir um processo de avaliação de cursos e de professores, na época de institucionalização das DCN de Formação de Professores para Educação Básica, o tão polêmico e ampliado Exame Nacional de Curso (Provão), em que se avaliava a instituição, os cursos e indiretamente o professor, através do desempenho individual do

17 - Ver modelos de competência e suas vertentes em Bernstein (1998, pp.6-7).

18- Ver Pacheco, José Augusto (2003). Percursos da Formação inicial de professores. A corrida do caracol. In: Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares. MORAES, Maria Célia; Pacheco, José Augusto e al.(Orgs.).Portugal:Porto Editora.

19- A respeito dessa questão, observa-se que até, no Decreto-Lei 74/2006, a ênfase recai visivelmente no modelo de desempenho profissional para efeitos de acreditação, quando ele referenda o Decreto-Lei n.o 240/2001, de 30 de Agosto, onde estão explicitados os termos *"o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Importa, agora, dar início à aprovação dos perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos relativos ao educador de infância e ao professor do 1.o ciclo do ensino básico"*.

20- Ao fazer essa crítica, assume-se neste estudo, com base em Aguiar, M. e Melo, Márcia M.O. (2006), um conceito de *profissionalização* do profissional da educação "num sentido mais amplo, como um conjunto imbricado de processos/movimentos que se articulam na direção de promover condições satisfatórias para a melhoria da formação e identidade profissionais, tais como: a) formação inicial articulada à formação continuada; b) construção democrática e justa da carreira profissional com amplo reconhecimento social, junto às garantias salariais e às condições de trabalho condignas do profissional; c) domínio de conhecimentos e saberes especializados e valores necessários à sua condição de profissional e de cidadão(ã), gerados na relação intrínseca entre a formação e trabalho (articulação orgânica entre as agências formativas e contratantes); d) conscientização do profissional quanto à importância de sua condição profissional, com independência e autonomia perante as burocracias estatais e institucionais; e e) código de ética funcionando como um " controle social" mais amplo na sociedade". Destaque-se o apoio da ciência, cultura e tecnologia nessa profissionalização.

aluno (testagem), com base em uma pedagogia produtivista e na cultura do ranking. Esse sistema foi bastante criticado e transformado em outro - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, em certa parte, combina a heteroavaliação e autoavaliação em uma análise mais compartilhada, mas não destituída totalmente da ideia-chave da tecnologização, como artefato cultural e político, com base na performatividade. No caso português, esse Sistema de Acreditação Docente, por monitoramento de Agências competentes, tem no Processo de Bolonha como texto privilegiado e privilegiante (com uma tecnologia política bem coerente), a influenciar, por um lado, a Política de Formação de Professores para Educação Infantil, 1°ciclo, 2°ciclo e Secundário e, por outro, os Cursos em Licenciatura em Educação e em Ciências da Educação. Em seus princípios/estratégias inclui-se o estabelecimento de habilitação profissional para todos os professores, dentro das especificidades de suas escolhas, por níveis de ensino, dentro dos princípios da universitarização e da profissionalização ampliados da formação profissional, para além da Graduação, em nível de Pós-Graduação (Mestrado). Isso constitui uma grande diferença em relação ao Brasil, cuja Política de Formação de Professores da Educação Básica, ainda, admite uma identidade docente em nível de ensino médio, em nível transitório, sempre postergado. Não resta dúvida que houve uma tentativa de profissionalização da carreira docente, no Brasil, em 2003, quando foi temporariamente institucionalizada uma política de profissionalização docente (Sistema de Certificação para o Profissional de Magistério da Educação Básica) com base em competências básicas e, sobretudo, profissionais, sendo abandonada esta idéia, pelas relações de poder travadas entre Estado e as Entidades Acadêmicas e de Classe, uma vez que não era garantida a formação continuada como direito para todos.

Vale lembrar que só agora, em 2009, essa política se insere em um corpo maior de diretrizes/estratégias/efeitos, em uma negociação das entidades acadêmicas e profissionais organizadas com o MEC, sem estar isenta de conflitos, no sentido da materialização de uma Política Nacional de Formação do Profissional de Magistério para Educação Básica (Decreto n. 6.755/2009, de 29 de janeiro). Essa Política Global, construída no embate, não restringe a pedagogia à identidade pedagógica descentrada de mercado, no sentido da qualificação profissional (profissionalização)[20] e da certificação docente restritas, como em Portugal, em especial (em torno apenas de resultados de desempenho profissional que foram reconvertidos, de modo ambivalente, do modelo de - competência‖ desenvolvido institucionalmente, em nível da formação inicial e continuada de professores). Ela tem a - intenção‖ de envolver também uma política articulada de formação inicial e continuada, com estratégias e efeitos voltados para melhoria das condições materiais e simbólicas do professor, com base em um piso salarial mínimo, junto à carreira profissional de magistério, dentro de uma concepção e execução de gestão democrática, e, sobretudo, em função da tese do não aligeiramento de cursos. Entretanto, não é chegado ao nível de propiciar uma carreira em ciclos de estudos mais altos de pós-graduação (stricto sensu), como em Portugal, porém esta política fica na dúvida de muitos intelectuais portugueses, se ela garante a materialidade do financiamento dos diversos ciclos de estudo. Questões essas também colocadas, no caso específico brasileiro, até nas suas propostas mais recentes.

Recentemente o Documento - Prova Nacional de Ingresso à Carreira Docente na Educação Básica, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - foi sistematizado pelo MEC (2011), quase em fechamento, não se apresentou afinado em certa parte com o discurso da profissionalização e do controle em uma perspectiva de avaliação produtivista. Entretanto, esse texto teve a possibilidade de ser enriquecido no embate entre forças políticas e sociais, com um caráter crítico, não aproximado da linha de avaliação produtivista, pelo contrário tem sua base no princípio da gestão democrática e do conceito de qualidade social da educação, a partir da contribuição das entidades acadêmicas e profissionais organizadas em educação: Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir, - com base nas contribuições de pesquisadores vinculados às mencionadas entidades em seminário realizado em Brasília, nos dias 26 e 27 de maio de 2011‖, conforme está registrado no Documento das Entidades relativo a essa Prova (e não ao Exame), como era até então denominado no Documento original do MEC.

Apesar de se observar em Portugal uma objetividade na definição de uma política nacional unificada na formação de professores, com vistas à acreditação do ensino superior, de seus cursos e dos docentes (por Agências ligadas ao MEC), por outro lado, ratifica-se a separação entre o sistema de formação de professores e a formação de educadores, que não tem uma regulamentação oficial, em nível nacional (em Cursos de Licenciatura em Educação e de Ciências da Educação), entretanto, se rege pelas influências supranacionais do Processo de Bolonha e pela negociação entre os que fazem as instituições desses cursos. Essa formação tem como prioridade a educação/gestão escolar, sem inserir a docência como exercício teórico -prático e profissional – pedagogia sem docência específica desenvolvida na prática -, na modalidade ligada à formação de professores sob a influência, sobretudo, dos fundamentos das Ciências da Educação, mas com uma característica significativa de não resumir a atuação profissional do educador à escola, ao apresentar nesses cursos, novas possibilidades de o educador atuar em outros espaços educativos.

Não obstante as questões levantadas apreendem-se um dado em comum, que a política curricular de formação de professores, em Portugal e no Brasil, termina por respaldar por modos e pesos diferentes as ideias-forças centradas numa - identidade pedagógica de mercado des-centrado (Bernstein, 1996b, p.95-96), sob os ditames da cultura tecnológica da performatividade (desempenho), centrada no fazer, segundo Ball (2006; 2002), e que ela confere classificações em função de desempenhos padronizados (input) com perspectiva significativa de saber

21- Ver sobre o Processo de Bolonha e suas críticas em: Serralheiro, José Paulo (Org.).O processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores portugueses.Porto: Profedições, 2009, a exemplo de Formosinho et. al. (2009); Esteves, Manoela (2009) e outros.

útil e válido para a mobilidade social do estudante nos graus acadêmicos e para corrida à empregabilidade e à sustentabilidade econômica. No caso de Portugal, especialmente, essa regulação é bem verbalizada, ou seja, bem explícita. O processo de Bolonha[21], como um campo de interdiscursividade de peso, de fato estimula a autonomia da instituição para criar condições para a atratividade de seus cursos organizados por ―competências; de poder se colocar em uma posição favorável, em relação às instituições similares superiores, sob a dependência do mercado, o que não a isenta de estar inserida numa produção híbrida de propostas/discursos[22] recontextualizados e com possibilidades de resistências com sinalizações contra-hegemônicas na prática institucional da educação superior, onde a crítica possivelmente ainda está localizada.

As políticas curriculares de formação de professores para todas as Licenciaturas da Educação Básica (Brasil/ Portugal), aquelas que já foram analisadas brevemente neste estudo, veiculam um ―discurso pedagógico‖ que toma a relação entre a formação e o exercício profissional -, como ponto nodal para efetivação dos efeitos/estratégias de suas políticas de aprendizagens com base no paradigma da reflexão-ação. De certa parte, essa orientação explicitamente intenciona ultrapassar a reflexão do tipo instrumental e aplicacionista, com a concepção de docência centrada na aprendizagem (aquisição), na flexibilização/ responsabilização/ autonomia docente pela perspectiva individualista. Se bem que dentro dessas orientações se infere que é a apropriação/ produção de saberes construídos na prática a tônica central (texto privilegiado), no entanto, a exacerbação da prática (praticismo) indica também riscos de sedimentação da cultura tecnológica performativa (Ball, 2005; Fairglough, 1998), pela centralidade no fazer (cultura do desempenho), cuja categoria prática foi bastante ampliada, ao longo do curso, especialmente no Brasil (800 horas), que está bem presente nos discursos do parecer (CNE/ CPN. N.28, de 2 de outubro de 2001) que complementou a regulamentação dessa formação de professores. Isso se justifica, na medida em que, de certa parte, não se elege a educação como discurso privilegiado e privilegiante de partida e de chegada, como objeto da pedagogia, nem se toma como tônica a pedagogia na sua integralidade como discurso teórico e científico multidimensional, multirreferencial e recontextualizador de outros discursos especializados, porém, com a sua especificidade própria. O predomínio é das competências especializadas e menos das competências genéricas e transversais. A psicologia da aprendizagem e os saberes profissionais práticos (técnico- didáticos) têm o primado nessas propostas confundidados com o discurso pedagógico. Se bem que são importantes para essa formação, contudo não conseguem abarcar a compreensão da pedagogia em seu projeto educativo/instrucional em um complexo articulado, em nível lato sensu, ao se tratar de Licenciaturas de Ensino diversas e não de um Curso de Licenciatura em Educação.

Essas políticas curriculares de formação de professores para a educação básica (licenciaturas mais diversas) nos dois países, ao se concentrarem nos formalismos técnicos de elaboração/ desenvolvimento / avaliação de competências, projetam-se, como se pudessem se constituir na própria pedagogia (pedagogia das competências), enquanto ideia-força prioritária dessa formação. Muito embora estejam ligadas aos eixos/ dimensões mais amplos[23], com ênfases na flexibilização curricular/ interdisciplinaridade, a ideia- força prevalecente nessas propostas são as competências - os perfis profissionais no caso especialmente de Portugal, com vistas à constituição de uma profissionalidade docente restrita, com base, sobretudo, nos perfis e saberes profissionais necessários (competências como qualificação/desempenho profissional) para realização da prática escolar, salvo as adaptações em função de contextos locais.

Essas perspectivas de formação, profissionalização/ profissionalidade[24] em projeto coletivo centrado na aquisição/produção de saberes/ posturas necessárias ao trabalho pedagógico mais amplo, escolar e docente, no âmbito de uma política mais global de formação de professores[25]. Muito embora, em todos os discursos analisados, haja marca de um discurso progressista curricular. No caso da adoção do modo de organizar currículo por competências, há diferenças entre elas, quanto ao modo de recontextualização, de dar sentido às dimensões da pedagogia e da educação que as orientam[26] (na forma

22- Fez-se aquela inferência por considerar, segundo Bernstein (2003), que os modelos de competência e de desempenho, com seus modos de atuação, são descontínuos e originadores de formas distintas. *"É fundamental entender que nem sempre é assim. Nos modelos e modos adotados podem ocorrer misturas. Um modo terapêutico pode ser inserido em um modo econômico, mantendo seu nome e ressonâncias originais e, ao mesmo tempo, originar uma prática oposta*(idem, p. 16).

23- No caso da regulamentação portuguesa sobre a política de formação de professores, são organizados perfis profissionais e de base geral para os diversos níveis de habilitações profissionais (Decreto-Lei 240/2001), através das seguintes dimensões básicas: 1) profissional, social e ética; participação na escola e de relação com a comunidade; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; desenvolvimento profissional ao longo da vida. No caso dessa regulamentação, no Brasil, os eixos curriculares dessa política, envolvem dimensões que contemplam além de questões epistemológicas e de relação entre conhecimentos gerais e específicos e de teoria-prática, uma dimensão ligada aos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação (art.11do Parecer CNE/ CP 009/2001). Conhecimentos esses, que não são considerados na sua amplitude nos Decretos-Lei N. 240 e 241/2001, uma vez que as ênfases dos conhecimentos recaem sobre o didático-profissional, a aprendizagem (aquisição) e o profissional docente, não obstante conter um item, no primeiro Decreto, ligado ―à acção educativa do educador de infância" (p.5573 DO I série-A). Além disso, a explicação dessa ação, entre tantos itens, traz um aspecto ligado a promover o "desenvolvimento pessoal, cívico, social numa perspectiva de educação para a cidadania", sem maiores explicações. Na Resolução CNE/CP N.1/2002, no seu art.6 (Brasil), que regulamenta o Parecer CNE/CP 009/2001, em sua linguagem enxuta, considera os conhecimentos pedagógicos (p.48), no que se refere ao currículo, desenvolvimento curricular, questões organizativas ligadas à prática docente, mas não propriamente a prática educativa em uma visão mais ampliada.

24- Ver conceito de profissionalização em nota anterior (20). Entende-se que este conceito está articulado ao conceito de profissionalidade, num sentido dinâmico, na perspectiva do desenvolvimento profissional e da busca de autonomia, em certo sentido, em que o profissional da educação/docente vai construindo os saberes necessários/ específicos ao exercício de sua profissão nas práticas educativas diversas e de ensino. Constitui um processo de reflexão pedagógica compartilhada e contínua sobre sua prática, que se efetiva mediante interações, socializações profissionais, pessoais e institucionais sucessivas. Nesse processo, não se exime a responsabilidade das instituições formativas e contratantes, nem tampouco o incentivo das políticas de formação continuada, no sentido de criar condições concretas para atualização e aperfeiçoamento profissional, como também o compromisso do profissional com a instituição.

25- Ver Documento ANFOPE. Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior. Documento Final do XII Encontro Nacional, Brasília – DF, 2004.

26- Ver Charlot (2006, p.16-17). ―A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularidade - subjetivação.‖, de modo indissociável (...). ―Em contrapartida, o ato de ensino-aprendizagem dá-se em uma tripla articulação – professor, alunol(....).Entretanto, esses dois termos (educando, educador) articulam-se com o terceiro (...) - a instituição (a escola), mas poderia também ser a família ou outra instituição. (...) Em outras palavras, preservando a vertente da aprendizagem escolar, a atividade do aluno e a do professor operam em um quadro institucional que define as condições materiais, financeiras, burocráticas etc.‖. O terceiro aspecto para o autor é, de fato, o político.

mais ou menos parcial de conceber a especificidade da educação/ pedagogia) em sua relação entre seus fins/meios.

A política de Formação de Professores em Portugal[27] sofre uma meta influência externa na ótica do mercado, na medida em que se ancora supranacionalmente no Processo de Bolonha, quando propõe para fins de competitividade, sustentabilidade econômica e científico-tecnológica "mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistêmicas – quer de natureza específica associada à área de formação, onde a componente experimental e de projecto desempenha um papel importante"[28].

Assim, ela privilegia a dimensão técnico-profissional da formação, pelo modelo de competência, entre outras dimensões sociais, culturais e cívicas (em menor tendência), muito embora, sem fundamentar a centralidade da educação na relação com aquelas dimensões. O discurso dessa política compõe-se de textos legais enxutos, sob a forma de decretos executivos sem conceituação sobre aquelas questões. De modo diferente, os dois textos legais de Política de Formação do Profissional da Educação/ Professores no Brasil (em linguagem de parecer), apresentam-se com propostas conceitualmente bem explicadas. No Parecer CNE/CP nº 09/2001, por exemplo, pode- se localizar, inicialmente nesse texto legal, contextualização da realidade da educação, bem como um elenco de competências explicadas, passo a passo, em seus diversos eixos, do que se denota consistência teórica no modo de organizar o currículo por competências com ênfase na prática.

A proposta de Licenciatura para os cursos de Formação Professores da Educação Básica em Portugal é expressa em forma de perfis profissionais (Decretos - leis N°240 e N°241/ 2001), e é orientada por um hibridismo onde encontram sentido os significados e acepções da ―cultura da performatividade, pelo processo de reversão ambivalente do modelo de competência, com base na pedagogia invisível (com regras fracamente classificadas e enquadradas na prática) a um padrão externo[29](estratificado), com regras fortemente enquadradas e hierarquizadas, com base em uma ― pedagogia visível‖, cujo desempenho é a mola propulsora (outputs) para ajustar a prática pedagógica às exigências da avaliação externa, de modo aparentemente aberto, na entrada, e, de modo controlado externamente, em seu final[30].

Ressalte-se ainda, que as *DCN da Licenciatura Plena em Pedagogia (Brasil)*, ao fundamentar a formação de professores para educação infantil e do ensino fundamental das primeiras séries iniciais do ensino fundamental elegem a integração entre as práticas de gestão educacional/escolar e de docência, como norte a ser aprofundado, como exercício teórico e prático coletivo. Assim, quando elege a docência como base da formação do profissional, supõe-se não tirar de foco o trabalho pedagógico em geral e o escolar[31].

Pelo ângulo epistemológico, essas DCN correm o risco conceitual de eleger o primado das ciências da educação[32] sobre a pedagogia, por ambivalências encontradas no discurso de sua política[33], como também de exacerbar os temas socioculturais eme gentes que expressam a fragmentação da sociedade atual (próprio ao debate pós–moderno), por onde se debruçam as ciências da educação e a pedagogia (se bem que necessários, mas sem perder a ligação básica com os fundamentos básicos da prática educativa). Pelo ângulo cultural, pelo o que fica recontextualizado no Parecer CNE/CP N.5/2005 de 13/12/2005, complementado pelo Parecer CNE/CP N.°3/2006 de 21/2/2006, dá-se bem para observar a explicitação detalhada e supervalorizada da dimensão cultural no plano da pesquisa e das atitudes comunicativas, de moral e de intervenção (plano da conscientização) nos sentidos de identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico- racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; bem como em atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e

27- Ver nota de roda-pé (n.14 e 15), com citações dos textos legais que foram examinados.

28- Ver essa proposição no Decreto-Lei n.°74/2006, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13°.a 15°da Lei n.°46/86,de 14 de Outubro (lei de Bases do Sistema Educativo), alterado pelas Leis n.°115/97, de 19 de Setembro, e do artigo 16° da Lei n.°37/2003, de 22 de Agosto (que estabelece as bases do financiamento do ensino superior), alterada pela Lei n.°49/2005, de 30 de agosto.

29- Fazendo uma distinção entre as pedagogias, entende-se por pedagogias visíveis aquelas orientadas e justificadas pelo mercado e por sua relevância quanto a ele. Elas sempre colocarão critérios externos para verificar o desempenho do aluno, em que grau ele está satisfazendo aqueles critérios (regras padronizadas), segundo Bernstein (1996, pp.103-105). Pelo contrário, as pedagogias invisíveis têm regras discursivas (ordem discursiva) porém são conhecidas apenas pelo transmissor e, nesse sentido, são invisíveis para o adquirente, que parece preencher o espaço pedagógico (idem, ibidem).

30- Parece que essa ambivalência contraria o conceito original de competência *–que dá ênfase no sujeito capaz de se auto-regular, o que é um desenvolvimento positivo. A instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse"* (Bernstein, 2003). Nesse sentido, *–Os socializadores oficiais são suspeitos, pois a aquisição desses procedimentos constitui um ato tácito, invisível, não sujeito à regulação pública"* (Bernstein, 2003). Esse conceito, ainda, *–refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder* (idem). Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais (idem). Essa ambivalência na compreensão de competência ainda contraria sua *–visão crítica, cética, das relações hierárquicas", pois as "teorias sobre competência têm um tom emancipatório* (idem).

31- Ver Anfope (2004). Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior. Documento Final do XII Encontro Nacional, Brasília – DF, 2004.

32- Essa visão reducionista de pedagogia, como campo aplicativo, está implícita, entre outras, no discurso inscrito no Parecer CNE/CP nº.5/2005 (p.6), pela seguinte formulação: *"A educação do licenciando em Pedagogia deve, pois, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filósofo, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural".* Nesse teor, admite-se que existem atividades no campo pedagógico, mas o primado de sua compreensão está no discurso das Ciências da Educação, aplicando suas contribuições na educação na *perspectiva da exterioridade.*

33- Por outro lado, essas DCN (Curso de Pedagogia), de modo ambivalente, *priorizam a educação* quando destacam o estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos nacionais, sociais, culturais que devem propiciar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de base do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometimentos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não escolares (p.12, grifo nosso).

o estudo de temas indígenas relevantes. Essas mesmas orientações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Em síntese, essa política que está expressa por esses Pareceres e na Resolução Nº1/2006, de 15 de maio de 2006, volta-se para formar a identidade do profissional da educação e nela a de professor, de modo mais complexo de ser docente /gestor / pesquisador, por envolver uma formação pedagógica e docente integralizada do profissional da educação[34] (entre a gestão e a docência com brechas/ possibilidades de aprofundamento específico teórico-prático em ambas as áreas, mas não como habilitação profissional). Sob esse ângulo, pode-se inferir, de certa parte, no âmbito dessa proposta, uma compreensão integralizada da pedagogia em seu sentido praxiológico dessas funções (teoria/prática). Entretanto, no plano conceitual/ epistemológico e semiótico, observa-se de modo ambivalente que são as ciências da educação que têm o primado sobre a Pedagogia, no sentido da explicação das problemáticas educacionais, em uma visão aplicacionista e linear, mesmo que essas DCN advoguem pela inter/transdisciplinaridade (currículo integrado). Questões que não são explicitamente ou discretamente ventiladas nas DCN relativas às licenciaturas diversas de ensino no Brasil e nas orientações de perfis profissionais em Portugal, por elas incidirem com mais contundência no foco da aprendizagem por competências e menos no educativo.

Mediante essas sínteses de uma parte desta pesquisa que foi realizada no âmbito das políticas curriculares da Formação do Profissional da Educação, dá-se conta das dificuldades epistemológicas de se reconhecer a pedagogia, sob a forma de uma síntese transdisciplinar, sem cair nas amarras dos reducionismos, oriundos do interior dessa ciência tais como, política da aprendizagem, - pedagogia‖ da competência, tecnologização, pedagogismo, didatismo profissional; nem mesmo com base nos reducionismos externos, pela naturalização teórico-metodológica das ciências da educação, no sentido de ter seus objetos de estudo aplicados no campo da educação, como campos isolados (a dispersar o pedagógico em sua integralidade). Daí, que se podem originar novos reducionismos (psicologismo, sociologismo, cult uralismo, economicismo etc.), além de outros, como o de caráter cientificista e axiológico, junto ao pragmatismo / utilitarismo das exigências externas do saber instrumental, útil e válido à lógica de mercado. Sobre isso, já dizia Carvalho (1997, p.14): não se trata de impor um quadro normativo como acontecia com a pedagogia tradicional de pendor moral, mas não se trata mais também de dentro de uma abstracta coerência epistemológica, erguer uma pedagogia científica com o sacrifício artificial da questão dos valores. Não se trata ainda de, sob o peso das exigências de uma ação definida por critérios exclusivos de rentabilidade dos processos de ensino -aprendizagem e de utilidade social dos comportamentos, se proclamar a emergência de determinadas tecnologias educativas e até de uma pedotecnia (...).

Considerações finais

Por dentro das análises realizadas neste estudo, apreendeu-se um debate pedagógico polêmico, com acréscimos diferenciados em função de correlações de forças que demonstram que os discursos oficiais das Políticas de Formação do Profissional da Educação/ Professores no Brasil e em Portugal entram em interdiscursividades/ interatividades distintas entre agentes e agências de produção, circulação e controle de discursos pedagógicos e curriculares recontextualizados e tornados híbridos, como emaranhados de tensões epistemológicas, filosóficas, ideológicas, sociopolíticas, culturais e pedagógicas. Nessa discussão, demarcam-se pontos comuns e distintos, confrontos de posições/oposições, com alguns riscos pelas dificuldades do não fortalecimento da especificidade da Pedagogia ou da Ciência da Educação, como muitos hoje a denominam, de um modo mais apropriado. Muito embora, algumas possibilidades discursivas se expressam nessas políticas educativas e curriculares, tanto no Brasil como em Portugal, quando elas avançam na intradiscursividade em dados fragmentos discursivos para além da racionalidade técnica, com propostas de eixos integrativos curriculares orientados, em certa parte, por pedagogias invisíveis progressistas, ao mesmo tempo, propiciadoras de reducionismos em relação ao que se conceitua como discurso pedagógico.

Nesse sentido, atente-se para a crença na tecnologização dos discursos nessas políticas, no sentido de se tomar a política de aprendizagem, o modelo de competência e os discursos da profissionalização (como fetiches) inscritos nas políticas nacionais de formação dos profissionais da educação monitoradas de modo externo e vertical, a fim de resolver todos os problemas da educação na sociedade, sem observar, pelo que parece, e de modo suficiente, as condições de produção do trabalho docente e de sua produção do conhecimento, como fazendo parte de uma agenda de uma Política Global de Formação do Profissional da Educação. Política essa que se coloca necessária com uma identidade pedagógica, entendida como uma carreira moral constituída na relação uno/plural, com base em princípios de ordem social, oriunda de ordens estatal e civil, em sucessivos acordos coletivos, a ser reconhecida e validade socialmente, para além da tecnologização do discurso, como artefato político e ideológico que tira o poder e a autonomia do professor(a).

E ainda nessa lógica, constatam-se que há, por dentro desses discursos oficiais, outros pontos comuns que expressam um jogo sutil de crenças produzidas por intelectuais/ especialistas (individuais/ coletivos) produtores de - discursos pedagógicos (em contextos de influências diversas e de produção de textos), sobre a eficácia de uma política de profissionalização, a demonizar

34- Questão essa que é um divisor de água na academia, sujeita a muitas críticas (Libâneo,1999; 2006); Pimenta (2002; 2006). Esses autores admitem inconsistência no princípio epistemológico de que a docência é a base da formação do profissional da educação, em detrimento da pedagogia. Sabe-se que a docência pelo discurso das DCN é concebida em um sentido ampliado (entre a ação educativa e a atividade docente), e o trabalho pedagógico é o foco dessa formação. Muito embora, chegue-se a admitir o cuidado para não se perder de vista o debate teórico-prático dessas funções de coordenação/gestão do trabalho pedagógico. Isso requer que as instituições encontrem espaço para esse aprofundamento na formação/ exercício profissional (campos de estágios e na pós-graduação), sem deixar, contudo, de tratá- lo na interface teórico- prática com a docência.

a educação (Estrela, T. 2009), a pedagogia, a educação, os cursos de pedagogia ou de ciência da educação, os pedagogos, como bodes expiatórios da crise educacional, a se expressar na formação e na escola básica, questão por demais revelada no debate educacional em Portugal e no Brasil.

Nos contextos de demarcação de posições e oposições, a pedagogização do conhecimento vem sendo criticada, (re)colocada e revisitada para os tempos atuais nos seus limites e possibilidades, em meio a outros discursos/práticas, que apoiam os processos de compreensão complexa da política de formação de professores, do currículo e da docência para além da lógica da performatividade, como uma tecnologia política que atravessa os discursos na perspectiva da promoção da pedagogia do déficit e da classificação nas escalas estandardizadas de controle inseridas em um ―pacote pedagógico. Mistura essa compreendida pelas inferências dos sentidos das bases social, cultural e política das identidades pedagógicas projetadas pela política do Estado, em confronto com forças sociais e de metas políticas internacionais e supranacionais, sem desconhecer aquelas ordens produzidas pelas instituições de formação educativas, em níveis locais.

Nesse contexto, há de se perguntar: a quem e para quem se destina dadas pedagogia (s), dadas práticas educativas e carreiras pedagógicas, de ordem social e moral e de conhecimento nessa sociedade atual? E diante do debate polêmico sobre a ―pedagogia‖, enquanto uma ―ciência da educação‖, na busca por sua especificidade em um discurso de síntese junto às ciências da educação, como campos de produção científica próprios, pergunta-se ainda: deu-se por acabado esse debate? Por quê? Comodidade epistemológica das comunidades acadêmico-científicas da educação em ampliar estudos e pesquisas nessa área? Ou isso vem a se colocar por justificativas plausíveis e convincentes? Quais são então as dificuldades e possibilidades outras de se fortalecer o estatuto epistemológico da pedagogia, enquanto uma ciência da educação, em outros moldes de fazer ciência num sistema integrado inter/transdisciplinar, na perspectiva da constituição de um texto novo, enquanto uma síntese educativa entre o uno (especificidade) e o plural junto às ciências da educação e outras ciências humanas e sociais, com base em políticas de conhecimento investigativas e com vistas às intervenções necessárias na prática educativa em tempos de mudança social?

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo Janela Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. CADERNOS CEDES, vol. 23, n. 61, 2003, Campinas, SP: Cortez.

Aguiar, Márcia Ângela da S. Gestão da Educação e a formação do profissional da educação no Brasil In: Ferreira, Naura Syria; Aguiar, Márcia Ângela da S. (orgs). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos (2004). 4.ed. São Paulo: Cortez.

Márcia Ângela e Melo, Márcia M. de O. Pedagogia e Faculdades de Educação: Vicissitudes e Possibilidades da Formação Pedagógica e Docente nas IFES. Campinas SP: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE v.26, n.92, 2005, p.959-982, Out.

Anfope. Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior . Documento Final do XII Encontro Nacional, Brasília – DF, 2004..Documento. Debate junto às Entidades. Estudos iniciais, a ser entregue ao CNE (2005). Brasília.

Ball, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico –Social: uma revisão social das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v.6, jul/Dez, 2006, n.2, pp.10-32. ISSN 1645-1384 (online).

.Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Revista eletrônica: CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v.1, Jul./ dez.2001, n.2, pp.99-116. ISSN, 1645- 1385 (online).

.Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. In: REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO. Braga: Instituto de Educação e Psicologia do Minho, v.15, 2002, n.2. pp.3-23.

Barroso, J. Os novos modelos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. REVISTA BELO HORIZONTE, 2004, nº 39.

.O Estado, a Educação e a Regulação da Política Pública.Campinas - S.P: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, v.26, 2005, n.92.

Bernstein, Basil (1998a). Pedagogia, control simbólico e identidad. Madrid: Morata, S.L. 1ªEdição, p.238.

.(1996). A estrutura do discurso pedagógico. Classe, códigos, controles. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p.307.

.(2003).A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Tradução feita por Soares, Maria de Lourdes e Macedo, Vera Luiza, da obra Pedagogy, symbolic control Pedagogy, symbolic control: theory, research, critique, publicada por Taylor & Francis, Londres, em 1996 (páginas 54 a 81), Cadernos de Pesquisa, n. 120, novembro, 2003, p. 75-110.

Bowe, Richard; Ball, Stephen; GOLD, Anne (1992). Reforming education hanging school:case studies in policy sociology. Londres – Nova Iorque: Toutlegde.

Boavida, João e Amado, João (2006). Epistemologia, Identidades e Perspectivas. Coimbra: Impressa da Universidade de Coimbra – IU, 1ª edição, p.384.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CP N.5/2005 de 13/12/2005.

BRASIL. MEC.Parecer CNE/CP N.°3/2006 de 21/2/2006.

BRASIL. MEC. Projeto de Resolução CNE/ CP N.°1, de 18 de Fevereiro de 2002. BRASIL. MEC. Parecer CNE/CP 09/2001, homologado em 17 de Fevereiro.

BRASIL. Presidência da República. Lei n° 10.172/2001, 09 de janeiro.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional.Nº 9.394, 1996, de 20 de dez. BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Política Nacional de Formação do Profissional de Magistério para Educação Básica. Decreto n. 6.755/2009, de 29 de janeiro.

Brzenzinsk, Iria(1996). Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores. SP: Papirus,1ªedição.

Cambi, Franco.(1999). História da Pedagogia. São Paulo: Editora da UNESP (FEU),

Carvalho, Adalberto (2002). Epistemologia das Ciências da Educação.(4ª edição).Porto: Afrontamento, p.701.

Charlot, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. SÍSIFO, 4, 2005,129-136. . A pesquisa educacional

entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades de uma área de saber. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Anped. Campinas- SP: AutoresAssociados. Jan./abr. 2006, v.11n.31, PP.7-18.Correia, José Alberto (1998). Para uma teoria crítica da educação. Porto: Porto Editora 1ªEdição, p.208.

Dale, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de ―uma cultura educacional mundial comum‖ ou localizando uma ―agenda globalmente estruturada para a educação‖? EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 25 (87), 2004, 423-460. Declaração de Bolonha. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/

Estrela, Albano. Pedagogia, Ciência da Educação? (1992).Portugal: Porto Editora, 1ª edição.

Estrela, Maria Teresa. As Ciências da Educação hoje (2008). In: FERREIRA, Naura Carapato(2008). Formação Humana e Gestão da Educação. A arte de pensar ameaçada.São Paulo: Cortez, p.17-50, 1ª edição.

Fairclough, Norman. (1998). Discurso, Mudança e Hegemonia In: Pedro, Emília Ribeiro (org.). Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva Sociopólitica e Funcional. Lisboa: COLECÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1ª edição, p.316.

Freitas, L.C.de. Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e da prática pedagógica. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE n.22. Campinas: Cortez /Cedes p.12-19, set./dez.,1985, 1ªedição, pp.12-19.

Freitas, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da Formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Campinas: SP, EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, ano XX, n.68, Dezembro/1999,1ªEdição. Forumdir. DOCUMENTO.Posicionamento conjunto das entidades Anped, Anfope, Anpae, Forundir, Cedes e Fórum Nacional em defesa da formação do professor na Reunião de Consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial ― Mobilização Nacional por uma nova educação básica‖, instituído pelo CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE, DE 07.11.2001, EM BRASÍLIA/DF.

Garcia, Carlos Marcelo. (1999). Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.1ª edição, p.271.

Goodson, Yvor F. (2008).Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, 1ª edição, p.231. (Colecção Currículo, Políticas e práticas). Libâneo. José Carlos (1999). Pedagogia e pedagogos, para que? 2ªed. SãoPaulo:Cortez.

.Diretrizes Curriculares da Pedagogia. Um adeus à Pedagogia e aos pedagogos. In: Silva, Aída Maria Monteiro [Et. Al.]. Novas subjetividades. Currículo, Docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (13.Recife): Bagaço, 1ªedição, 2006, p.213-241.

Lima, Licínio.Políticas de Educação ao longo da vida: sob o signo da modernização e da modernização e da competitividade. In. Cunha, Noberto Ferreira (2005). Pedagogia e Educação em Portugal séculos XX e XXI. Portugal:V.N. Gaia. Editores unipessoal, Ltda. COLEÇÃO CADERNOS - 9, Museu Bernadino Machado,1ªedição, pp.61-80. Lima, Licínio,C.; Azevedo, Mario Luiz Neves de; Catani, Afranio Mendes. O Processo de Bolonha: a avaliação da educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. SP: Sorocaba, V.13.n.1, mar 2008, p.7-36.

LOPES, Alice Casimiro Lopes (2005). Política de Currículo: Reconstrução e Hibridismo curriculosemfronteiras, v.5, n.2, 2005,p.p.50-64.

Mainardes, Jefferson Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, vol.27,n.94, jan/fev 2006, p.4769.

Melo, Márcia Maria de Oliveira. A pedagogia e o Curso de Pedagogia: Riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas diretrizes curriculares sobre esse curso (2006). In: Silva, Aída Maria Monteiro et al.(2006) Novas subjetividades, currículo, Docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (13. Recife): Bagaço, pp. 243-276.1ª edição. A busca de uma trilha para desvendar a pedagogia: articulando às formações discursivas, a ciência, a epistemologia e a ecologia de saberes. Congresso de Ciências da Educação, realizado no Instituto politécnico de Bragança. CD ROM. Bragança,2009, p.13.

Moreira, Antonio Flávio.(2005). A crise da teoria curricular crítica.4ª. ed. In:COSTA, Marisa Vorraber.O currículo nos limiares do contemporâneo.

Morgado, José Carlos. Globalização, Ensino Superior e Currículo In: MOREIRA, António Flávio e Pacheco, José Augusto (orgs.).(2007). Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas, Porto: Porto Editora, p.61-72. 1ª edição.

Oliveira, Dalila Andrade (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Campinas, SP: Educ. soc.vol.26, no. 92.

Pacheco, José Augusto. Europeização do currículo para uma análise das políticas educativas e curriculares In: MOREIRA, António F. e PACHECO, J.A (orgs.). (2006). Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas. Porto: Editora Porto p.87-126, 1ª edição (Colecção Currículo, Políticas e práticas –n.26).

_. José Augusto. Dos tempos e lugares do campo educacional: uma análise dos percursos de investigação em Portugal (1900-2000). In: Revista Brasileira da Educação. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Campinas-SP: Autores Associados. Jan/Fev/Mar/abr 2004, n°25, p 53-66.

. José Augusto (2005). Escritos Curriculares. Campinas -São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido e LIBÂNEO, José Carlos. Formação dos Profissionais da Educação: crítica e perspectivas de mudanças. In: GARRIDO, Selma Pimenta (2002). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas (org.). São Paulo: Cortez Editora.

Pimenta, Selma Garrido (1996.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez. PORTUGAL. MCT e Ensino Superior. Decreto-Lei n.°74/2006, 14 de Outubro.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.° 240/2001, de 30 de agosto. PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.° 241/2001, de 30 de agosto. PORTUGAL. Ministério de Educação.Decreto-Lei n.°43/2007. Diário da República, 1.a série—N.o 38—22 de Fevereiro de 2007

PORTUGAL. MCT e Ensino Superior. Decreto - Lei n°74/ 2006, de 24 de março.

Matos, José. Declaração de Bolonha e a Lei de Bases (1985-2006) comentada (mimeo - Portugal).

Röhn, Ferdinand. (2006) Fundamentos Epistemológicos da Educação, da pesquisa em Didática e Prática de Ensino. In. Silva, Aída Maria Monteiro et.al. Educação formal, processos formativos: desafios para a inclusão social. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (13.2006, Recife): Bagaço, p.425-450.

Santos, Boaventura. Para além do pensamento Abissal:das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: . e Menezes, Maria Paula (2009). Epistemologias do Sul. Coimbra:ALMEDINA CES, p. 1ª edição, p.23-71.

.Renovar a teoria Crítica e reinventar a emancipação social (2007). Boitempo editorial, 1ª Edição.

Saviani, Dermeval (2008). A pedagogia no Brasil. Campinas –S P: Autores Associados, Santoro Francisco, Maria Amélia. Saberes pedagógicos e Prática Docente. In. Silva, Aída Maria Monteiro et.al. Educação formal, processos formativos: desafios para a inclusão social. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Recife : ENDIPE, 2006, P.27-50.

Sheibe, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, 2007,p. 43-62, jan./abr.

[400]

COMPETÊNCIAS INTRAPESSOAIS E INTERPESSOAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Susana Custódio[1], Maria Dixe[1], Maria Neto[2], Cristina Verissimo[2], Teresa Silva[2] e Maria Sá[2]

[1] Instituto Politécnico de Leiria

[2] Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

[Palavras-chave] Competências intrapessoais, competências interpessoais, estudantes, enfermagem

Introdução

Este estudo insere-se no projecto extra-curricular (O)Usar & Ser Laço Branco da ESENF. Coimbra. Neste projecto os estudantes são educadores de pares, no domínio da prevenção da violência do namoro.

Objectivos

Avaliar as competências intrapessoais e interpessoais dos estudantes de enfermagem, particularmente o auto-conhecimento, auto-estima, auto-realização, empatia, assertividade, suporte social, criatividade, cooperação, liderança e resiliência; Analisar a relação entre as competências intrapessoais e interpessoais e ser trabalhador estudante e querer participar em actividades extracurriculares.

Metodologia

Estudo descritivo e correlacional. População: Estudantes do 1º ano da licenciatura em enfermagem de Coimbra. Aplicação de um questionário, constituído por dados sócio demográficos e a Escala de Competências Intrapessoais e Interpessoais (Jardim & Pereira, 2006), constituída por 10 subescalas (pontuadas de 1 e 5): autoconhecimento; auto estima; auto realização, empatia, assertividade, suporte social, criatividade, cooperação, liderança; resiliência.

Resultados

Participaram 201 estudantes do 1ºano do curso de enfermagem, (19,9% rapazes, 80,1% raparigas). Face ao valor da mediana de cada dimensão da escala de competências (3), os estudantes apresentam valores médios bons nas várias competências intrapessoais e interpessoais. O valor mínimo corresponde à dimensão criatividade (3,3) seguido da: cooperação (3,5), assertividade e resiliência (3,8), autoconhecimento, auto-estima e auto realização (3,9). Acima de 4 situam-se a empatia (4,0), liderança (4,1), suporte social (4,2). As raparigas apresentam valores mais elevados na liderança, empatia, autoconhecimento, assertividade e criatividade. Os rapazes têm valores mais elevados na auto-estima, resiliência, cooperação, suporte social e auto realização. A maioria (61,5%) não teve actividades extracurriculares antes de ingressar no curso, e 71,3% gostaria de ter participado neste tipo de actividades. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre a dimensão resiliência e o "ser trabalhador estudante" (p=0,035) e entre as dimensões liderança e

resiliência e "querer participar em actividades extracurriculares" (0=0,078) e (0=0,018) respectivamente.

Conclusões

Os estudantes inquiridos apresentam bons níveis de desenvolvimento de competências intrapessoais e interpessoais, contudo, teoricamente podem melhorá- las, com ganhos para o estado de saúde, qualidade de vida, capacidade de resolver problemas e sucesso pessoal e profissional. O projecto (O)Usar & Ser Laço Branco assume-se como um projecto potenciador da ampliação de competências transversais dos estudantes de ensino superior.

[401]

Uma alternativa de futuro?

Formação de Professores em e-learning

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação

Problema

Num contexto em que a formação a distancia assume um papel cada vez mais importante no sistema de ensino e formação em Portugal, neste estudo procura-se explorar as potêncialidades dessa nova realidade num contexto de formação de professores para desenvolvimento de competências de utilização das TIC no ensino

Objectivos da Investigação

O objectivo geral deste estudo de caso será explorar as experiências dos participantes (professores em formação) envolvidos em cursos de formação em TIC, em regime de e-learning, com vista a gerar uma maior compreensão das motivações, experiências e resultados de aprendizagem dos referidos cursos

Perguntas de investigação

A pergunta geral deste estudo é: Como é que os professores em formação interpretam as suas experiências de um curso na modalidade de e-learning, em termos de satisfação pessoal, de conhecimentos e competências adquiridos e a sua utilidade para a sua vida profissional?

Metodologia, instrumentos e informantes

A abordagem será mista, visando-se a triangulação de dados recolhidos através de entrevistas *focus group*, de questionários aos formandos e de procedimentos de avaliação dos conhecimentos e competências adquiridos, tendo por base os produtos dos formandos. Para tal, contar-se-á com a colaboração dos docentes que vierem a frequentar os cursos, aos quais serão solicitadas entrevistas de grupo, respostas a um questionário e a execução de tarefas de final de curso que constituirão os instrumentos de avaliação das aprendizagens

Resultados esperados

Este estudo vai procurar entender que motivações levam os docentes a optar por formação em regime de e-learning, qual a eficácia percecionada por eles dos referidos cursos, em termos das competências adquiridas e a sua aplicabilidade às tarefas diárias dos/das docentes

Informantes

Professores

Palavras Chave:

Desenvolvimento profissional de Professores, e-learning

Óscar Leal dos Santos
oals@campus.ul.pt

Idalina Jorge
ifjorge@ie.ul.pt

Centro de Formação Ordem de Santiago

Referências

Meirinhos, M (2006) – Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua. disponível no URL: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/ 1822/6219
Rodrigues, A. (2009). *O E-LEARNING NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA DISCIPLINA DE FPS*, disponível no URL: http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/

[402]

INVESTIGAÇÃO EM AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: ESTADO DA ARTE EM PORTUGAL (2008-2010)[1]

Fátima Mesquita-Alves, Nilza Costa e Eusébio Machado[2]

[1] Universidade Aveiro

[2] Universidade Portucalense

[Resumo] Este artigo apresentado a partir de uma análise diacrónica de catorze investigações, no âmbito de cursos de Mestrado, em matéria da Avaliação do Desempenho Docente (ADD), em Portugal (2008 e 2010), pretende dar a conhecer as posições dos investigadores numa matéria complexa e contribuir para uma reflexão partilhada sobre os trabalhos de investigação que espelham as práticas de ADD no sentido de reforçar a capacidade dos próprios professores discutirem, construírem e aplicarem, nas suas escolas, dispositivos de auto-regulação que assegurem a legitimidade de uma avaliação colocada, prioritariamente, ao serviço do desenvolvimento profissional e de uma regulação democrática do trabalho docente.

1. Introdução

No decurso de um árduo caminho que tem vindo a ser traçado pela educação em Portugal, uma nova política de avaliação tem assumido uma centralidade indiscutível, surgindo articulada a grandes e profundas mudanças no Estatuto da Carreira Docente (ECD), que ainda não tinha sofrido alterações desde a sua concepção nos inícios dos anos 90. Estas mudanças, que agora se tornam mais visíveis, emergem no seguimento de um conjunto de alterações legais, com reflexos nas condições de trabalho das escolas e dos professores, estando estes a passar por um momento de profunda reconfiguração da sua profissionalidade docente. Num cenário onde a palavra de ordem sublinhava o conceito de igualdade, irrompem as mudanças no ECD que visavam uma melhoria da eficácia do desempenho docente, propondo-se a excelência e a distinção de desempenhos. A avaliação acaba por surgir dilacerada entre dois discursos de legitimação, "para uns, implícita ou explicitamente, servirá de instrumento de controlo, aferição e gestão numa lógica de regulação burocrática, através da qual os professores são responsabilizados pelas exigências de performatividade e resultados; para outros, servirá os propósitos de desenvolvimento profissional, reflexividade e de resposta ao acréscimo de complexidade no âmbito de uma regulação profissional, com a qual se procura encontrar novos caminhos para as práticas docentes" (Alves, Flores & Machado, 2011, p.10).

É neste espectro funcional da educação que começa a emergir a figura do professor "performativo", "competente" e "eficaz", em relação ao qual, a ADD assume um papel instrumental para o exame minucioso, para a vigilância e para o controlo profissional. Por conseguinte, esta nova ordem de pensamento assinala os resultados do desempenho do professor como a pedra basilar neste processo, já que os bons resultados dos alunos implicam, necessariamente, bons professores (Alves & Machado, 2008, p.7).

Nesta linha de pensamento Machado (2007, p. 52) assinala que a ADD, hoje em dia, alberga um domínio complexo de "jogos múltiplos" ao nível dos interesses sociais, políticos e culturais que podem ser acolhidos sob a forma de "ideologias", "modelos"ou "paradigmas". Por este motivo, o processo de avaliação dos professores encontra-se impregnado mais numa lógica de "diferendos" do que de consensos, já que a avaliação se encontra dilacerada na batalha travada entre os "desejos emancipatórios" e os "dispositivos de controlo".

É neste jogo de interesses e de acepções que os professores vivem mergulhados num oceano sem respostas, que

1- Estudo realizado no âmbito do Projecto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Referência: PTDC/CPE-CED/104786/2008), Projecto ADDin - "Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação ", sediado no Departamento da Educação da Universidade de Aveiro

têm vindo a suscitar inúmeras (in) compreensões que em nada promovem o bem-estar na sua profissão, levando Posada (2009,p. 87) a afirmar que "tal vez el mayor inconveniente con que se encuentren quienes promueven la evaluación de los profesores es la vivencia y la percepción que éstos tienen del proceso de evaluación de su actuación educadora como una amenaza. Ante esta realidad, conviene decidir si se actúa a favor o en contra de los profesores cuando se promueve la evaluación de su desempeño como educadores. No cabe duda de que, si se actuase a favor de los profesores, éstos nunca considerarían la evaluación como una amenaza".

Tendo como pano de fundo este cenário actual sobre a ADD, constata-se um interesse crescente nesta temática no período de dois anos (entre 2008 e 2010)[2], que tem despertado o campo de investigação não só ao nível das Ciências da Educação em Portugal, como também no âmbito da Psicologia. Esse interesse invariável é visível no número crescente de trabalhos produzidos em diversas universidades púbicas e privadas do país, traduzindo-se em diferentes abordagens e questionamentos em torno da ADD.

A partir de uma revisão do Estado de Arte em Portugal em matéria da ADD, foram encontradas catorze investigações no âmbito de cursos de Mestrado que foram mapeadas em função dos enfoques temáticos, das problemáticas salientadas e das metodologias/níveis de análise considerados. Para tal, o objectivo principal que norteou a presente reflexão é de apresentar uma análise diacrónica das investigações em ADD entre o período de 2008 a 2010, com intuito de compreender este fenómeno complexo e dinâmico através de um olhar amplificador do sistema e, também, a partir de testemunhos dos intervenientes privilegiados neste processo.

1.1. O Estado de Arte em Portugal (2008-2010)

Exigências crescentes colocadas à Avaliação do Desempenho Docente (ADD) dos profissionais do pré-escolar ao ensino secundário em Portugal, em conformidade com o que vem acontecendo a nível internacional, têm gerado elevados níveis de conflitualidade nas escolas que urge compreender e encontrar formas de ultrapassar. Sendo este um fenómeno recente no nosso Pais (desde 2008) é fundamental conhecer e reflectir sobre as investigações já produzidas sobre o mesmo.

A investigação desenvolvida noutros países mostra-nos a importância da ADD na melhoria da qualidade da educação (De Ketele, 1999, 2010; Laderriére, 2008; Nolan & Hoover, 2007; Paquay, 2004; Stronge & Tucker, 2003) e no desenvolvimento profissional dos professores (Day, 1999, 2001, 2003; Nolan & Hoover, 2007; Paquay, 2004; Tucker & Stronge, 2005). Também em Portugal há autores que começaram a abordar esta problemática, em livros editados e/ou em artigos em Revistas da Área da Educação (Afonso, 2009; Alves & Machado, 2008, 2010; Fernandes, 2008; Flores, 2010; Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010; Sanches, 2008; Serpa, 2010).

A implementação e execução do processo de ADD nas escolas portuguesas e as suas implicações têm vindo a merecer alguma atenção por parte dos investigadores, que o valorizam como objecto de análise a partir de um conjunto diverso de problemáticas e dimensões, e da qual resultou a produção de um significativo número de trabalhos de natureza cientifica, em apenas dois anos, principalmente dissertações de mestrado, não encontramos na pesquisa realizada nenhuma tese de doutoramento, daí considerarmos pertinente este nosso mapeamento de trabalhos académicos nesta temática.

Este referencial constitui-se a partir de uma análise diacrónica das investigações realizadas em Portugal sobre a ADD, no período[3] entre 2008 e 2010, em função das suas temáticas, problemáticas abordadas e metodologias/níveis de análise utilizados.

O nosso objectivo inicial foi o de realizar uma pesquisa nos repositórios das universidades portuguesas no sentido de inventariar os estudos académicos realizados sobre ADD neste período. Encontrámos, desde o início, alguns obstáculos que nos dificultaram a inventariação tornando-a morosa. Nessa pesquisa deparámo-nos com duas dificuldades: (i) a primeira está relacionada com a actualização dos repositórios e (ii) a segunda dificuldade encontrada foi a da impossibilidade de aceder ao texto integral de vários trabalhos de investigação inventariados, porque esse acesso estava dependente de pedido de autorização aos autores, o que foi por nós efectuado, na altura, nunca tendo obtido resposta. Noutros casos, apenas estavam acessíveis para consulta a referência e o resumo. Conseguimos, ainda assim, o acesso às dissertações com o estabelecimento de contactos com os orientadores das referidas investigações que nos facultaram o email do mestrando(a) para, assim, entrar directamente em contacto com o próprio, o que nos permitiu apresentar-lhes o objectivo do nosso trabalho. Após este contacto recebemos quatro das dissertações.

Da pesquisa realizada, inventariaram-se catorze investigações (cf. Quadro n.º 1) que se distribuem pelas Universidades de Coimbra (4), de Lisboa (4), de Braga (3), do Porto (2) e de Aveiro (1).

Do conjunto das catorze investigações realizadas procurou-se analisar a sua distribuição ao longo do período em análise (2008-2010), conforme se apresenta no Gráfico 1.

Pela observação do Gráfico 1 constata-se que em 2008, a produção de trabalhos de investigação sobre a ADD é parca, havendo uma tendência de crescimento significativa, até 2010, onde são encontradas 7 referências, ou seja, mais do dobro de investigações por comparação a 2008, sugerindo uma crescente preocupação na compreensão da ADD.

1.2. Temáticas e problemáticas abordadas

Atendendo ao corpus de investigações constituído e tendo em linha de consideração os títulos das referências, é possível verificar-se que a ADD é equacionada a partir de um conjunto diversificado de problemáticas e dimensões. Pode-se, desta forma, equacionar três eixos principais, que

2- Optamos por este período atendendo a que, à data, nos repositórios das universidades portuguesas não encontramos nenhum trabalho datado de 2011

3- Consideramos como "linha temporal" a publicação do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007) e o Decreto-Regulamentar nº 2/2008 que regulamenta a Avaliação de Desempenho do Pessoal Docent

permitirão uma melhor compreensão dos trabalhos: (i) a avaliação estrutural e processual: lógica (s) do processo de avaliação, (ii) a avaliação enquanto factor de desenvolvimento profissional e, (iii) a avaliação subordinada a uma óptica de supervisão e formação.

No âmbito da avaliação estrutural e processual, está patente, nestas investigações, uma preocupação no sentido de se compreender, a(s) lógica(s) do processo de avaliação, como deverá ser concebido, estruturado e implementado o modelo de ADD. De entre estas preocupações, há investigações que abordam as concepções relacionadas com a auto-avaliação do professor, como as dissertações de Ribeiro (2008) e de Neves (2010), com determinadas áreas particulares da educação, como seja a implementação do processo com professores de Educação Física (Borges, 2009) e com docentes do Ensino Especial (Figueiredo, 2009), com os factores de eficácia docente (Soares, 2010), bem como com a estruturação e implementação do modelo de ADD, ao nível dos objectivos, finalidades, pertinência, problemáticas, consequências, contextos, estratégias e formação, que fazem parte do conhecimento dos professores como acontece nas dissertações de Mota, (2009); Chagas, (2010); Couto, (2010); Tarrinha, (2010) e Teixeira, (2010).

Relativamente à avaliação enquanto factor de desenvolvimento profissional, pode-se referir que a maioria das investigações considerada sublinha este enfoque da ADD, com maior ênfase nos trabalhos de Lourenço (2008), que aborda as necessidades de formação percebidas pelos professores; de Figueiredo (2009), que pretende relacionar a ADD com o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Especial e de Mota (2009), cuja finalidade de estudo foi analisar em que medida a acção de formação promovida pelo ME e DGRHE contribuiu para uma melhor compreensão e implementação do modelo de ADD e ainda o estudo de Soares (2010), que procurou identificar factores determinantes que se pudessem constituir como factores-chave no desenvolvimento dos professores/ eficácia e na melhoria da aprendizagem dos alunos. Dentro dos trabalhos que se configuram neste eixo, destacam-se, igualmente, os trabalhos de Martins (2009) e de Caeiro (2010), cujo enfoque alberga uma dimensão emocional da ADD, nomeadamente, os níveis de stress ocupacional e as emoções e sentimentos face às reformas educativas, respectivamente.

Gráfico 1 - Distribuição das dissertações de mestrado sobre a ADD (2008-2010)

Quadro n.º 1 - Trabalhos Científicos (2008-2010)

Instituições de Ensino Superior	Trabalhos Científicos realizados no âmbito de Mestrados
Universidade de Aveiro	MESSIAS, J. S. (2008). Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão: Um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Educação e Psicologia)	SOARES, M. A. (2010). Eficácia docente e avaliação do desempenho docente: Eficácia percebida pelos professores e percepção dos alunos. Porto: Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia.
Universidade de Coimbra (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação)	MARTINS, M. A. (2009). Porque os professores também sentem!. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. MOTA, V. A. (2009). O novo modelo de avaliação de desempenho docente: Formação e percepções dos agentes avaliativos. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. NEVES, E. F. (2010). Estudo de uma escala de auto-avaliação da prática docente contributos para o desenvolvimento profissional. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. TARRINHA, A. J. (2010). Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; Instituto de Educação)	LOURENÇO, D. A. (2008). A avaliação do desempenho docente: Necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores - um contributo para a definição de um plano de formação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. CAEIRO, R. M. (2010). Stress ocupacional e avaliação do desempenho nos professores: Contributos para uma psicodinâmica do trabalho. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. CHAGAS, C. (2010). A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação - um estudo de caso numa escola secundária. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto da Educação. COUTO, L. F. (2010). Implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente: A perspectiva de professores de uma E.B 2/3 entre 2007 e 2009. Lisboa: Universidade de Lisboa.
Universidade do Minho (Instituto da Educação)	RIBEIRO, C. M. (2008). A auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente: Um estudo sobre concepções e práticas. Braga: Universidade do Minho. FIGUEIREDO, L.M. (2009). A avaliação de desempenho docente - Estudo do processo de implementação num grupo de professores de educação especial. Braga: Universidade do Minho. TEIXEIRA, A. E. (2010). A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objectivos individuais: Da prescrição às práticas. Minho: Universidade do Minho, Instituto da Educação.
Universidade do Porto (Faculdade de Desporto)	BORGES, N. N. (2009). Avaliação de desempenho docente: A perspectiva de professores de educação física. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.

Apenas dois dos trabalhos considerados se enquadram na avaliação subordinada a uma óptica de supervisão (Messias, 2008; Tarrinha, 2010), cujo objectivo essencial foi, para além de procurar caracterizar as concepções dos professores sobre a ADD, identificar o contributo da supervisão na ADD e no processo de observação de aulas.

1.3. Metodologias e níveis de análise

Após a selecção das investigações, procedeu-se à sua leitura e posterior elaboração de um quadro esquemático, tendo em conta as seguintes categorias de análise: (1) autor; (2) temática; (3) nível de análise; (4) participantes; (5) metodologia e; (6) data.

Verifica-se que as metodologias das investigações consideradas são diversas e conjugadas de forma diferente. A maioria dos estudos enfoca-se nas "representações", "opiniões", "perspectivas", "concepções" e "necessidades" dos professores, pois estas permitem compreender como estes vivem, pensam e sentem a ADD.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição do tipo de metodologias utilizada nas investigações analisadas.

Da análise deste gráfico, depreende-se que o recurso a metodologias de natureza qualitativa toma expressão. De facto, estas metodologias permitem recolher, de forma mais aprofundada, determinadas questões sobre a ADD, contribuindo para uma melhor compreensão das representações dos professores. Os instrumentos de maior utilização foram a entrevista semi- estruturada e o inquérito por questionário.

As diversas investigações consideradas utilizaram amostras diferentes de professores, sendo de ressaltar o estudo de Soares (2010), no qual participaram também os alunos. O enfoque das

Quadro n. º 2 – Quadro Esquemático

AUTOR	TEMÁTICA	NÍVEL DE ANÁLISE	PARTICIPANTES	METEDOLOGIA	DATA
LOURENÇO	ADD e Formação	Identificar Necessidades e Concepções	6 Professores titulares, coordenadores do departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico de 6 Agrupamentos de Escolas de um Concelho do Distrito de Setúbal	Natureza qualitativa, estudo de caso (exploratório e descritivo), através de uma entrevista semi-directiva	2008
MESSIAS	ADD e Supervisão	Conhecer Concepções e Desenvolvimento Profissional	277 Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Viseu	Carácter exploratório, quantitativo através do inquérito por questionário	2008
RIBEIRO	ADD e Auto-Avaliação	Conhecer Concepções e práticas	5 Entrevistas exploratórias a docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo e Inquérito a 150 docentes do Pré- Escolar e do 1º Ciclo (total de 3 agrupamentos de escolas de Paços de Ferreira)	Natureza quantitativa (através do inquérito por questionário) e qualitativa (numa fase exploratória, através de entrevistas exploratórias semidirectivas)	2008
BORGES	ADD em Educação Física	Compreender Perspectivas e Atitudes	10 Professores Educação Física Titulares com funções de avaliação quer de Escolas Básicas quer Secundárias	Natureza qualitativa através de entrevista semiestruturada	2009
FIGUEIREDO	ADD no Ensino Especial	Conhecer Processo de ADD e Implementação	10 Professores do EE do Agrupamento de Escolas de Vila Real	Natureza qualitativa, estudo de caso, através de entrevista semi-estruturada	2009
MOTA	ADD e Formação/Percepções	Percepções e Perspectivas	1Avaliado,1Avaliador,1Órgão de Gestão, 1Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Santarém	Natureza qualitativa, estudo de caso, através de entrevista semi-estruturada	2009
MARTINS	ADD, Emoções e Sentimentos	Relacionar ADD com Emoções e Sentimentos	4 Professores com diferentes percursos profissionais: -1 Professor titular e avaliador; - 1 Professor do Quadro de Zona Pedagógica; - 2 Professores do Quadro de Escola	Natureza qualitativa, exploratória, através de entrevista semi-estruturada	2009
CAEIRO	ADD e Stress Ocupacional	Avaliar relação entre Stress e ADD	44 Professores do 3º Ciclo de 2 Escolas do concelho de Vila Franca de Xira	Natureza quantitativa, através da administração de uma escala	2010
COUTO	ADD e Implementação	Perspectivas	8 Professores em fim de carreira (4 titulares e 4 não titulares), 7 professores contratados, 7 professores que pediram aulas assistidas de uma Escola do 2º e 3º Ciclos numa zona de grande afluência populacional e multicultural	Natureza qualitativa, estudo de caso (observação naturalista com características etnográficas, de tipo exploratório e descritivo)	2010
NEVES	ADD e Auto-Avaliação	Reflexão sobre a Auto-Avaliação e Desenvolvimento	27 Professores de um Agrupamento de Escolas da Zona Centro do País	Natureza quantitativa, através de uma escala, que oferece igualmente uma natureza qualitativa das respostas	2010
SOARES	ADD e Eficácia Docente	Percepções dos Professores e Alunos	Ling. Portuguesa - 4 Matemática - 4 Físico-Química - 3 Biologia - 4 Inquéritos a 262 alunos do Ensino Secundário	Natureza qualitativa, estudo de caso	2010
TARRINHA	ADD e Hetero-Observação	Percepções	85 Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico afectos aos Centros de Formação de Professores da Região Centro	Natureza qualitativa e quantitativa	2010
TEIXEIRA	ADD e Objectivos Individuais	Perspectivas/Opiniões e Necessidades	527 Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e/ou Secundário de 27 Escolas Públicas do Distrito de Viana do Castelo	Natureza quantitativa, do tipo descritivo e comparativo-causal	2010
CHAGAS	ADD e Educação	Representações Sociais	100 Professores do ensino secundário da Escola Secundária	Estudo de caso, pesquisa documental e Inquérito por questionário	2010

investigações é, maioritariamente, para o ensino básico, havendo alguns trabalhos focalizados no ensino secundário (Borges, 2009; Chagas, 2010; Soares, 2010; Teixeira, 2010) e pré-escolar (Ribeiro, 2008). O tamanho das amostras variou entre 4 professores participantes (Mota, 2009; Martins, 2009) a um número máximo de 527 professores (Teixeira, 2010).

2. Reflexões Finais

A análise destas catorze investigações constituem-se como ponto de partida para um referencial a posteriori que pretendemos concretizar no âmbito do projecto ADDin a que pertencemos, nomeadamente, no que toca a uma abordagem mais focalizada da investigação em ADD em matéria da sua relação com o desenvolvimento profissional, com os processos de supervisão, com as práticas e regulação e com os conceitos de autonomia versus heteronomia construído a partir do referencial do projecto de investigação ADDin (i) compreender as razões do fenómeno subjacente à ADD e (ii) propor medidas que possam ser utilizadas pelos intervenientes deste processo de forma a lidar com a complexidade da situação (Costa, Barreira, Machado, Leal & Salgueiro, 2010).

Em jeito de considerações finais, importa relembrar que avaliação, em Portugal, à semelhança de outros Países, tem vindo a tornar-se cada vez mais complexa e exigente ao nível dos métodos, das finalidades e dos instrumentos. Neste enquadramento com este artigo chamamos à reflexão os estudos já realizados para tentarmos compreender toda essa complexidade que envolve todo o processo, pois só conhecendo as percepções e práticas dos professores sobre o processo da ADD, poderemos inferir as suas vantagens ou constrangimentos a (re)agir sobre os mesmos.

Referências Bibliográficas

Afonso, I. (2009). Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes. Lisboa: Plátano Editora.

Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (2011). Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho. Santo Tirso: De facto Editores.

Alves, P., & Machado, E. A. (2008). Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos. Vila Nova de Famalicão: De Facto Editores.

Alves, P., & Machado, E. A. (2010). O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente. Maia: Areal Editores

Borges, N. N. F. M. (2009). Avaliação de desempenho docente: A perspectiva de professores de educação física. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.

Caeiro, R. M. N. (2010). Stress ocupacional e avaliação do desempenho nos professores: Contributos para uma psicodinâmica do trabalho. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.

Chagas, C. M. (2010). A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação - um estudo de caso numa escola secundária. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto da Educação.

Costa, N., Barreira, C., Machado, E., Leal, R., & Salgueiro, A. (2010). Avaliação do Desempenho Docente: Compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação. Comunicação apresentada no 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação. Braga: Universidade do Minho.

Couto, L. F. M. (2010). Implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente: A perspectiva de professores de uma E.B 2/3 entre 2007 e 2009. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Day, C. (1999). Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press.

Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores em tempo de mudança e os desafios para as universidades. Revista de Estudos Curriculares, Ano XXIII, pp. 151-187.

De Ketele, J. M. (1999). L'évaluation: Approche descriptive ou prescriptive? Bruxelles: De Boeck.

De Ketele, J. M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (orgs.), O Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente (pp. 13-29). Porto: Areal Editores.

Fernandes, D. (2008). Avaliação de desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto Editores.

Figueiredo, L. M. (2009). A avaliação de desempenho docente - Estudo do processo de implementação num grupo de professores de educação especial. Braga: Universidade do Minho.

Flores, M. A. (2010). A avaliação de professores numa perspectiva internacional - sentidos e implicações. Porto: Areal Editores.

Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Machado, E. A. (2010). Formação, desempenho e avaliação de professores. Mangualde: Edições Pedago.

Laderriére, P. (2008). Tendences actuelles de l´evaluation des enseignants. In M. Guyaz (Org.)

Gráfico 2 – Distribuição das metodologias utilizadas nas investigações

& J., Weiss (eds.), Actes du séminiere Quelle evaluation des enseignants au service de l`école? (pp. 9-18). Neuchâtel: IRDP.

Lourenço, D. A. C. (2008). A avaliação do desempenho docente: Necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores - um contributo para a definição de um plano de formação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Machado, E. A. (2007). Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.

Martins, M. A. S. R. (2009). Porque os professores também sentem!. Coimbra: Universidade de

Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Messias, J. S. (2008). Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão: Um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mota, V. A. A. (2009). O novo modelo de avaliação de desempenho docente: Formação e percepções dos agentes avaliativos. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Neves, E. F. (2010). Estudo de uma escala de auto-avaliação da prática docente contributos para o desenvolvimento profissional. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Nolan, J., & Hoover, L. A. (2007). Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants – tensions et enjeux. Paris: L' Harmattan.

Posada, J. (2009). La evaluación de los profesores: Trivializar la evaluación o evaluar lo trivial?

In J. Ruivo & A. Trigueiros (coord.), Avaliação de desempenho dos professores (pp. 79- 89). Castelo Branco: RVJ Editores.

Ribeiro, C. M. P. L. (2008). A auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente: Um estudo sobre concepções e práticas. Braga: Universidade do Minho.

Sanches, M. (2008). Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Serpa, M. (2010). Compreender a avaliação: Fundamentos para práticas educativas. Lisboa: Edições Colibri.

Soares, M. A. M. (2010). Eficácia docente e avaliação do desempenho docente: Eficácia percebida pelos professores e percepção dos alunos. Porto: Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia.

Stronge, J. H., & Tuker, P. D. (2003). Hanbook on teacher evaluation. Larchmont, NY: Eye on Education.

Tarrinha, A. J. S. (2010). Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente.

Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Teixeira, A. E. R. (2010). A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objectivos individuais: Da prescrição às práticas. Minho: Universidade do Minho, Instituto da Educação.

Tucker, P., & Stronge, J. (2005). Linking Teacher Evaluation and Student Learning. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

[403]

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES COMO SEDIMENTO TÉCNICO E CULTURAL DA GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Henrique Manuel Pereira Ramalho
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da Escola Superior de Educação, do Instituto Superior Politécnico de Viseu

[Resumo] Neste artigo procuramos associar a dimensão cultural das organizações aos pressupostos da avaliação do desempenho humano, segundo uma lógica de construção de identidades pró produtivas das organizações escolares. É pela análise da função da avaliação do desempenho docente que procuramos decifrar os padrões culturais da escola como algo "gerível", aludindo a uma concepção da avaliação do desempenho docente inserida na abordagem das escolas, segundo a qual a avaliação de professores encerra estratégias do tipo funcionalista de socialização organizacional e profissional. Sugere-se, criticamente, que a avaliação do desempenho docente surge como um instrumento de racionalização dos recursos humanos educativos.

1. Avaliação de desempenho docente no quadro cultural da gestão de recursos humanos

A relação estabelecida entre a gestão de recursos humanos e o aspecto cultural das organizações escolares leva-nos a ponderar as relações entre cultura organizacional e o poder de decidir e controlar os comportamentos humanos que caracterizam a dinâmica organizacional.

A este propósito, é importante atendermos ao processo de *socialização do trabalhador* equacionado e instituído com o objectivo de desenvolver diversos instrumentos de gestão, regulação e controlo que deverão concorrer para consolidar um sistema de poder totalizante, ocorrendo um processo disciplinar na simples forma de "educação para o trabalho". Este "poder disciplinar" inicia-se com os processos de recrutamento e selecção de pessoal (docente), consolidado pelo processo do treino e formação contínua no sentido de levar os docentes a aderirem "pacificamente" aos processos de trabalho e aos princípios organizacionais da escola tidos como mais adequados. Este tipo de processos ilustram, com alguma clareza, o poder disciplinar a que se assiste no quotidiano das escolas, procedendo-se a um traçado das características típicas de um funcionário-docente plenamente disciplinado através de normas internas que prescrevem comportamentos, procedimentos e níveis de competência. Assim entendidas, as políticas de recursos humanos educativos assumem-se, fundamentalmente, como directrizes para a acção produtiva, as quais orientam o desempenho dos docentes no sentido de consolidar os objectivos das organizações escolares.

Com efeito, tais políticas reflectem, mimeticamente, a filosofia subjacente ao funcionamento oficial e formal das escolas, procurando mediar as relações entre os índices de produtividade docente e o trabalho desenvolvido, ao mesmo tempo que definem (por via das funções de descrição e análise de cargos e funções, recrutamento e selecção), mantêm e compensam (através das funções da formação e treino, políticas de salários, recompensas e punições), monitorizam (pela observação planeada e sistemática) e controlam (com recurso à avaliação de desempenho) os respectivos padrões de comportamento e desempenho humanos. Daqui decorre, necessariamente, a instância do simbólico, com capacidade para ordenar, atribuir significações e construir a identidade organizacional desaguando todo o processo de socialização numa espécie de ritual de confraternização pela via da consolidação dos

valores dominantes da organização, sugerindo-se a possibilidade de olhar para a cultura dos recursos humanos como algo administrável (Srour, 1998). Ao mesmo tempo, trata-se de algo decifrável no sentido de configurar relações de saber e de poder em prol da harmonia e da conformidade de relações sócio-organizacionais, resultante de um processo de aprendizagem, transmissão e partilha, sendo certo que resulta de uma aprendizagem social, cultural e ideologicamente condicionada (*idem, ibidem*).

Assim, nestes termos, avaliação do desempenho dos professores surge como uma função específica da gestão de recursos humanos educativos, visando suportar decisões de vária ordem: melhorias no desempenho (rectificações nos procedimentos, comportamentos, atitudes, etc.); reposição na escala salarial (baseada na avaliação do mérito funcional); decisões de (re)colocação/afectação de pessoal; necessidades de formação, desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional; administração e gestão de carreiras; detecção de deficiências nos processos de comunicação e informação; diagnosticar erros de projecto, atribuição de tarefas, cargos e funções; denúncia de factores externos ao cargo/função que prejudicam a sua execução (Werther Jr. e Davis, 1983).

Paradoxalmente, a avaliação do desempenho, dita eficaz, é, muitas vezes, por um lado, conotada com um processo que deve limitar a subjectividade no desenvolvimento e aplicação de sistemas de promoção, remuneração, etc., adoptando políticas de individualização (competição e individualismo), e, por outro lado, com uma lógica de valorização de processos e sistemas de trabalho que apelam à conservação do espírito de equipa e da noção de interesse geral (cf. Peretti, 2004).

De um modo geral, as questões da avaliação do desempenho humano inserem-se nas chamadas funções técnicas de pessoal. Não obstante, abstraí-la das funções técnicas e das funções sociais e culturais é, de todo, impossível, já que, se por um lado, comporta em si muito pragmatismo técnico associado ao seu processamento e, no que diz mais directamente respeito ao que temos vindo a tratar neste ponto, comporta, por outro, uma funcionalidade claramente social e cultural.

A avaliação do desempenho humano, perspectivada como prática de gestão tipicamente empresarial, na senda do *management* dos recursos humanos e da sua capacidade para o reconhecimento relacional dos actores e da organização (cf. Sainsaulieu, 1988, 2001), e sendo dotada de um carácter inibidor e cristalizador de sentidos e de significados mais plurais, tende a introduzir, de forma hegemónica, uma estratégia de fusão entre os docentes e a escola do tipo "ame-a assim, tal e qual é, ou deixe-a". E, de facto, à luz destes indícios conceptuais a avaliação do desempenho docente encerra este tipo de funcionalismo e racionalização gestionários, precisamente porque é desencadeada em função da realização de objectivos organizacionais pré-formatados e tidos como essenciais para o sucesso da escola e em prol de um projecto social mais amplo. Uma fusão que, aliás, parece incutir um discurso organizacional de "necessidade fatal", dotada de uma lógica discursiva essencialista, instrumental e pragmática, plenamente justificada no espectro das necessidades organizacionais da escola. O que quer dizer que aquela fusão viabiliza um modelo de organização escolar que institui padrões e critérios de mensuração do desempenho humano muito mais veiculados pela hegemonia do consenso e da harmonia do trabalho docente, sendo a esse tipo de padrões e critérios a que o desempenho individual de cada docente tem, necessariamente, que corresponder.

2. A abordagem cultural da avaliação do desempenho docente

Não obstante, mantém-se a crença de que, independentemente de tudo, haverá sempre uma renúncia, uma agressividade (ainda que latente) nos docentes que conduzirá, sempre, a ineficiências, desmotivações e disfuncionalidades, levando o autor a considerar que a alternativa "culturalista", aqui encetada como fusão entre os interesses individuais dos docentes e os objectivos organizacionais da escola, apresenta-se num estádio de equívoco profundo, ao convocar, também e implicitamente, os pressupostos da *perspectiva fragmentadora* da cultura organizacional (cf. Torres, 1997, 2004). Nesse sentido, a cultura emerge de uma condição algo ambígua, não sendo nem harmoniosa, nem susceptível à necessidade de gerir o conflito, pelo que, de acordo com esta perspectiva, as manifestações culturais acabam por ser focalizadas como unidades de pensamento, crenças e convicções por vezes com alguns sinais de convergência, muitas outras vezes caracteristicamente divergentes e obtusas umas em relação às outras. Nesta acepção cultural o consenso, o dissídio e a ambiguidade tornam pouco claras as fronteiras entre a cultura escolar na sua acepção colectiva e aquilo que, no seu seio, surge como subculturas, despontando ambientes organizacionais da escola "debilmente articulados" no sentido cultural, social e, necessariamente, expectante. Em conformidade, olha-se para o docente como um actor complexo, que pauta a sua actuação pelo conflito de interesses e pela manutenção de crenças e opiniões concorrentes.

O meio-termo que poderíamos encontrar entre a *perspectiva integradora* e a *perspectiva fragmentadora* da cultura organizacional seria a *perspectiva diferenciadora* (cf. *idem, ibidem*; Gomes, 1991, 2000), segundo a qual, a cultura é entendida como um conjunto de percepções, crenças e postulados que são apresentados como eventuais soluções, no seio de grupos específicos, como forma de reagir e responder a problemas específicos desses grupos. Trata-se de uma perspectiva que incorre numa espécie de segmentação social, humana e cultural ao nível da organização escolar, utilizando como critério a vivência de situações comuns ao grupo profissional dos docentes que, *per si*, suscita a emergência daquelas soluções. Sendo que os membros de um determinado grupo de trabalho, estando sujeitos a um contexto específico de laboração, vão organizar-se segundo uma estrutura social culturalmente consolidada com referencia ao grupo.

Daqui decorre que, se a percepção que temos da organização escolar, em geral, condiz com uma segmentação de grupos social e cultural construídos no seu seio, é defensável, tal como defende Leonor Lima Torres (*op. cit.*), que se prevejam interacções, também elas, segmentadas no âmbito da organização em geral, não se adivinhando que os actores da organização, estando afectos funcional, social e culturalmente a

um determinado grupo de trabalho, possam actuar e interagir, entre todos, de forma homogénea e em iguais níveis de actuação. Esses comportamentos organizacionais estarão, portanto, segmentados de acordo com os padrões culturais das subculturas e, necessariamente condicionada pela posição-chave (ou estratégicas) em que os actores individuais ou grupais estão colocados, tendo a possibilidade de ver aumentada a sua margem de liberdade, consolidando os respectivos *sistemas de acção concreta* (Crozier, 1963; Crozier e Friedberg, 1977) e, consequentemente, reforçando o seu poder e influência individuais e/ou grupais.

Assim, a diferenciação funcional dos diferentes grupos de trabalho do corpo docente surge como uma estratégia intencional, contemplando-os como nichos altamente especializados e que partilham problemas, soluções e interesses/motivações comuns, interessados, por isso, numa interacção cúmplice específica do grupo profissional. Trata-se de uma tendência, aliás, historicamente suscitada pelos incrementos da Revolução Industrial e consolidada pelos diferentes percursos liberais, designadamente, os oriundos das tecnologias de intervenção social, em particular, das experiências da dinâmica de grupos (cf. Ortsman, 1984).

Um objectivo comum tem marcado o tipo de investimento no estudo da cultura organizacional em contextos escolares: verificar o modo como o clima organizacional da escola influencia a motivação e o comportamento dos docentes, assim como a sua eficiência e eficácia e, necessariamente, o seu rendimento (desempenho) *na* e *para* a realização dos objectivos de produtividade (Neves, 2000). A este objectivo está inerente a necessidade e o propósito de auditar níveis de motivação, monitorizar e escalonar rendimentos, e, necessariamente, avaliar desempenhos, precisamente na senda do objectivo original dos estudos da cultura organizacional: perceber a relação estabelecida entre a produtividade e performance e a satisfação individual dos docentes. Ora, isto leva-nos a ter que estabelecer uma relação das práticas de gestão de recursos humanos, especificamente no que diz respeito à função de avaliação do desempenho dos professores, com a cultura organizacional.

Sabendo-se que a essência da cultura organizacional liga-se a complexos sistemas de significados e valores que traçam um quadro axiomático caracterizador da dinâmica das organizações escolares, envolvendo, necessariamente, partilha, consensos, dissentimentos, jogos de poder, relações de autoridade, cumplicidades e conflitos, importa-nos percepcionar como tais variáveis, que estando integradas nos meandros das teorias e perspectivas da cultura organizacional, se articulam com os pressupostos e as práticas de avaliação do desempenho humano. Ou seja, e de uma forma geral, nesta relação entre cultura organizacional e avaliação do desempenho humano é plausível que se avance com as seguintes hipóteses teóricas: *i)* se, por um lado, a cultura organizacional enfatiza as relações interpessoais, trabalho colaborativo e em equipa, o respeito pela posição das pessoas e o seu reconhecimento como actores colectivos, será de esperar que os processos de avaliação do desempenho sejam sustentados e fundamentados por princípios, pressupostos, parâmetros e indicadores de desempenho que versem, necessariamente, comportamentos de cooperação institucional, trabalho em equipa, partilha de tecnologia, estratégias e ferramentas que concorrem para a optimização dos desempenhos, também eles, colectivos; *ii)* inversamente, se a cultura organizacional valoriza a iniciativa funcional mais individualista, estratégias de actuação e resultados na sua forma mais singular, levando, como consequência, os actores a perseguir objectivos individuais, então é de esperar que os processos de avaliação do desempenho humano sejam sustentados e fundamentados por princípios, pressupostos, parâmetros e indicadores de desempenho que versem, necessariamente, comportamentos individualistas, competitivos, algo egocêntricos, e eventualmente conflituosos, fazendo-se um uso isolado de tecnologia, de estratégias e de ferramentas que concorrem para a optimização dos desempenhos, necessariamente, individuais, encerrando sistemas de recompensas associados ao desempenho.

A correlação que se faz de variáveis constantes destas hipóteses permite-nos pressupor que a aplicação bem sucedida de perspectivas e modelos de avaliação do desempenho docente nas escolas estará muito dependente da forma como se forja a própria cultura organizacional de cada contexto de interacção escolar. Se, por um lado, admitimos a relatividade cultural das organizações escolares, dado que os aportes culturais se manifestam de forma diferenciada de organização para organização, mais razões teremos para, por outro lado, relativizar os respectivos modelos (muitas vezes, como funções de gestão de pessoal perfeitamente estandardizados) de avaliação do desempenho humano. Contudo, não podemos radicalizar posicionamentos quanto à relação entre cultura organizacional da escola e a avaliação do desempenho de professores, dado que é muito provável que, no quotidiano das escolas, lidemos com culturas organizacionais algo híbridas, levando à necessidade de operacionalizar modelos e perspectivas de avaliação do desempenho humano igualmente híbridos. Digamos que nos interessa aqui desenvolver uma percepção que demonstre alguma relação entre a cultura organizacional e a gestão de recursos humanos (em particular, da avaliação do desempenho humano), ou ainda mais sentido fará falar da combinação de ambas para a eficiência humana e a eficácia organizacional, tal como o fizeram, por exemplo, Denison (1990), Denison e Mishra (1992) e Chandran (1993), quando estudaram as práticas de gestão de recursos humanos em organizações empresariais, chegando a concluir que tais práticas são profundamente influenciadas pelas dimensões culturais das organizações. Com efeito, se Moore e IsHak (cf. *in* Denison e Mishra, 1992) chegaram à conclusão que as pessoas eram recrutadas e formadas para se identificarem com o sistema organizacional de determinada organização, é plausível que acreditemos que os processos de avaliação do desempenho humano em contextos escolares sejam, também, orientados para o mesmo fim. Sustenta-se, aqui, a tese de que as práticas de gestão de recursos humanos educativos concorrem para a implementação, difusão, manutenção e reforço dos valores de uma determinada cultura de escola – ou de Sistema –, sendo que essa mesma cultura condiciona as práticas de gestão de recursos humanos, exactamente no sentido de as instrumentalizar em benefício da sua própria promoção.

Dizer ainda que, de facto, são comuns as perspectivas que procuram estabelecer a relação empírica entre os aspectos culturais das organizações

e a gestão de recursos humanos, se bem que de uma forma parcelar, estabelecendo essa relação com algumas funções específicas da gestão de recursos humanos: *i)* associando a função de recrutamento e selecção de pessoal com a cultura organizacional (cf. Jouve e Massouni, 1984); *ii)* associando o processo de socialização (acolhimento e acompanhamento) e de formação com a cultura (Schein, 1982, 1992); *iii)* associando a cultura com os sistemas de recompensa e compensação (cf. Neves, *op. cit.*).

A visão mais tecnocrata destas associações pretende que níveis optimizados da gestão das organizações escolares resultem de práticas de gestão de recursos humanos congruentes com a cultura da escola e do Sistema, unificando e integrando as várias funções de gestão de recursos humanos com o quadro de valores arquitectado para a organização em si. Sendo a cultura organizacional uma representação do sistema colectivo de significados (*idem, ibidem*), é em nome da *federação* de interesses e de objectivos organizacionais que a gestão de recursos humanos (por cada uma das suas funções) procura interferir no conhecimento e domínio individuais, de forma a influenciar aquele sistema colectivo de significados, tornando-o o mais homogéneo possível no interior da organização escolar.

3. Aspectos funcionais da avaliação do desempenho docente: entre o actor e o Sistema/ organização

A propósito e debruçando-se, em concreto, sobre a interferência da função específica da avaliação do desempenho humano, José Gonçalves das Neves (*idem, ibidem*) alega que esta função da gestão de recursos humanos surge como um sistema formalmente estruturado para medir, avaliar e influenciar o desempenho em situação de trabalho, sendo que o seu efeito vai muito para além da identificação das necessidades de formação e desenvolvimento profissional e da gestão das consequências de recompensa, promoção, estagnação ou despromoção profissional (cf., também, Caetano, 2008).

Além disso, a gestão de recursos humanos, de um modo geral, e a avaliação do desempenho humano, no seu contributo mais específico, surgem, na maior parte das vezes, como poderosos meios institucionais ao nível da criação e consolidação da cultura organizacional da escola, exactamente porque tendem a influenciar comportamentos colectivos e individuais no corpo docente, já que encerram e consolidam, em si, uma forma de pensar e de agir *para* e *dentro* da escola, expressando-se o resultado daqueles comportamentos numa visão mais integrada de artefactos culturais e, portanto, dos objectivos da organização.

Assim, a administração de recursos humanos educativos tem vindo a consolidar-se e a estruturar-se de forma sistémica, constituindo-se no epicentro a partir do qual todo o funcionamento das organizações escolares é estrategicamente desencadeado. Essa visão sistémica das funções conectadas à administração e gestão de recursos humanos educativos é suscitada pela abordagem teórica de Idalberto Chiavenato (1991) como um conjunto de subsistemas conectados entre si, embora cada um desses subsistemas contemple funções mais específicas.

Perspectivando-os segundo uma lógica linear e contínua da sua aplicação e respectivas funções específicas, o autor (*ibidem*) alerta, contudo, para o facto de a sua operacionalização, na maioria dos casos, ser parcelar e sectorial, pelo que as organizações têm tendência para dar mais importância a uns subsistemas em detrimento de outros. Com efeito, esta tendência leva-nos a tirar a ilação de que tais subsistemas e respectivas funções específicas fazem parte de um processo gestionário cirurgicamente instituído na estrutura organizacional por razões, fundamentalmente, de rendibilidade. Ou seja, o subsistema que se mostrar com maior potencialidade de transformar o ser humano em *capital* será o que justifica maior incremento ao nível da estrutura organizacional. Esta segmentação não será alheia ao pressuposto de que o subsistema mais incrementado será o da aplicação dos recursos humanos, já que é aí que as hierarquias apostam grandemente na coordenação aplicada e racional do capital humano a fim de concretizar a finalidade única de qualquer organização, tal como é exposta pelo autor (*ibidem*: 16): "As organizações são criadas para produzir alguma coisa: serviços ou produtos."

Por seu turno, a divisão do trabalho surge como uma espécie de denominador comum no que diz respeito à concepção das estruturas organizacionais da escola, designadamente quando se pensa que intimamente ligada a essa estrutura surge, de forma absolutamente incontornável, o factor humano. Aliás, percebe-se que a razão de ser da divisão do trabalho, tal como é hoje perspectivada, tem a ver com pretensões de racionalização e optimização do factor humano no interior das organizações escolares.

Não obstante, o autor (*idem, ibidem*) relativiza as concepções clássicas que perspectivam o Homem como apêndice da máquina produtiva, reduzindo-o a essa condição indolentemente pouco humana, chamando a atenção que os processos inerentes à administração de recursos humanos não podem ser vistos como uma tecnologia que visa a inclusão ou integração total e absoluta das pessoas nas organizações. De facto, esta acepção das práticas de administração de recursos humanos não tem a pretensão de transformar o Homem num apêndice exclusivo da organização.

Para corroborar este pressuposto, o autor (*ibidem*) refere-se ao papel da *socialização organizacional* (ou integração dos novos membros da organização) como factor principal de integração dos indivíduos nos respectivos papéis. Assim, a socialização organizacional funciona como uma interacção entre o sistema social da organização e os novos membros, acabados de recrutar, seleccionar e alocar para determinado posto laboral, atribuindo-lhe uma conotação cultural ao falar de normas e valores susceptíveis de ser apreendidos através da *socialização*.

Assim, mais do que olhar para a organização escolar como um sistema de papéis autónomos, esta conceptualização permite-nos desocultar uma tendência para destacar um tipo de cultura escolar profundamente integracionista e homogénea, permanecendo normativa e culturalmente orientada para a performance e produtividade docentes, almejando elevados padrões de eficácia organizacional e níveis de desempenho compatíveis com tais padrões; privilegia-se, portanto, um elevado "[…] nível de homogeneidade entre todos quanto ao *modus faciendi* e às expectativas organizacionais" (cf. Estêvão, 1998: 215). Ao mesmo tempo, são, também, consolidados alguns aspectos de uma *imagem de*

mercado (*idem, ibidem*), ao associar a permanência dos docentes a uma configuração organizacional da escola perspectivada como o *reduto mercantil*, concebendo-a como uma unidade produtiva de bens e serviços, em que impera, acima de tudo, uma racionalidade económica.

Esses aspectos de *imagem de mercado* imiscuem-se, ainda, com a imagem de uma organização escolar que corresponde à concretização de um *tipo ideal* de estrutura organizacional concebido pelas hierarquias de topo, na forma de uma hierarquia profundamente verticalizada de cargos, funções e papéis, a que o indivíduo terá que se submeter. Neste caso, o envolvimento do docente, na sua acepção singular, é relevado para segundo plano no momento em que é sujeito a um processo de *socialização organizacional*, como processo de aculturação, com a clara intenção de fazer com que o seu comportamento (e desempenho associado) reflicta as posições pré-determinadas na estrutura formal da organização, apresentadas na forma de objectivos e padrões de desempenho pré-ordenados que devem condicionar e orientar a sua acção e comportamento produtivo.

Portanto, trata-se de uma *socialização organizacional* que aporta em campos manifestamente racionalizadores do comportamento organizacional dos docentes, dando uma imagem homogeneizada, pré-determinada, integrada e fechada das escolas e dos respectivos sistemas de trabalho (cf. *idem, ibidem*).

A noção de *socialização organizacional*, ao indiciar a *inclusão parcial* do docente na organização, limitando a sua esfera de acção organizacional a um *modus faciendi* pré- determinado e limitado por uma lógica de hierarquia de papéis a desempenhar, materializada em comportamentos adequados e padronizados em prol de um projecto organizacional tipicamente mercantil, dá-nos uma percepção da escola algo híbrida, dado que mistura aspectos relativos a imagens organizacionais próximas do *clã*, do *mercado* (cf. *idem, ibidem*) e, muito manifestamente, *racional burocrática*.

Assim considerada a socialização organizacional, é susceptível de enquadrar os subsistemas de suprimento (recrutamento, selecção e integração) e de aplicação (análise e descrição de cargos, funções e papéis, planeamento e alocação hierárquica e funcional dos recursos humanos e, ainda, a avaliação do desempenho) no âmbito desta fusão de influências socializadoras, orientando os processos de recrutamento, selecção, acolhimento, integração e de definição de papéis, afectação e avaliação de desempenho segundo os critérios que definem essas influências socializadoras do docente. Chamar-lhe-íamos uma espécie de *industriamento organizacional* da escola.

Porquanto, a organização e o respectivo sistema de trabalho escolar acabam por ser reduzidos a um *sistema de papéis* que devem ser desempenhados tendo em conta objectivos, comportamentos e níveis de eficiência e eficácia padronizados. Como tal, o desempenho de papéis surge, na sua forma mais original, com a criação da *expectativa de papel* (chamar-lhe-íamos um primeiro estímulo para o desempenho padronizado, sendo que tal *expectativa de papel* não é propriedade individual do novo membro, já que tal expectativa será usada como referente de avaliação do seu desempenho) pela comunicação transmitida do supervisor ao novo elemento da organização - o *comportamento protótipo* do novo membro é, necessariamente, expectante; dessa comunicação surge uma natural entropia, distorcendo a informação transmitida sobre o papel, dando origem ao *papel percebido*; de acordo com o que lhe foi transmitido e tendo em conta a sua própria interpretação, o novo elemento da organização passa a fazer o que lhe foi solicitado, consolidando o *comportamento de papel*; depois disso, o supervisor passa a avaliar o seu desempenho, concretizando o *comportamento monitorizado*, comparando esse comportamento com a sua *expectativa de papel* (cf. Chiavenato, *op. cit.*). A avaliação do desempenho docente ganha sentido na medida em que podem ocorrer discrepâncias de desempenho entre a *expectativa de papel* (que surge como o padrão ideal de comportamento a realizar) e o papel efectivamente desempenhado.

Não obstante o autor (*ibidem*) aceder à crítica lançada ao isomorfismo dos sistemas de trabalho saídos das teorias mecanicistas, por si só, o acto padronizador do desenho de cargos provoca a emergência de situações de trabalho igualmente padronizadas. E, de facto, o desenho de cargos corresponde sempre a um processo (em maior ou menor escala) de discriminação e especialização de tarefas a desempenhar, partindo da percepção dos objectivos organizacionais, passando pelo planeamento organizacional (relativo a máquinas, equipamentos e sistemas tecnológicos), até chegar ao processo de descrição de cargos, a partir do qual são feitas as especificações dos cargos, definição de tarefas que correspondem a padrões de desempenho e normas regulamentares da sua execução. Em sentido genérico, o desenho de cargos contempla o processo de especificação do conteúdo, dos métodos e das relações funcionais com outros cargos (cf. *idem, ibidem*).

Mesmo assim, apesar de se mostrar com um sentido mais abrangente face às perspectivas mais clássicas, o desenho de cargos continua a assumir, fundamentalmente, um cariz padronizador e, também, a introdução ou o reforço de uma certa racionalidade *a priori* sobre a forma de realizar as tarefas e concretizar o desempenho idealizado para esse efeito.

Na verdade, julgamos ser admissível que as organizações escolares estão sujeitas a um desenho de cargos perfeitamente formalizado por orientações oficiais que prescrevem descrições de desempenho e de classificação de cargos (cf. *idem, ibidem*) e indicadores da respectiva política de qualidade do trabalho docente. Tudo isto contribui, de facto, para a consolidação dos aspectos funcionais, culturais e sociais dos cargos, funções e tarefas a desempenhar pelos docentes. Ao mesmo tempo, configuram um padrão de funcionamento da organização escolar que o docente vai incorporando e adoptando enquanto membro dessa organização.

Consequentemente, o processo de desenho de cargos corresponde à operacionalização de uma dinâmica de racionalização apriorística que procura conceber a arquitectura estrutural e hierárquica da escola, pelo que equivale ao modo pelo qual as hierarquias de topo (Ministério da Educação) projectam os cargos individuais, combinando-os e articulando-os em unidades, departamentos e organizações, dando-lhe a forma estrutural e hierárquica desejada.

Nota final

Nas perspectivas por nós observadas, o acto de avaliar implica estimar, julgar e mensurar o valor de determinada acção, tendo em conta as qualidades da pessoa, a sua excelência em termos de resultados efectivamente alcançados, enfim, o seu valor necessariamente produtivo. É, portanto, um termo que se coliga com outros termos, como a *avaliação do mérito*, *avaliação do progresso*, *avaliação da eficiência funcional*, etc. (*idem, ibidem*) no sentido prático de se processar a verificação, medição e acompanhamento do desempenho humano.

A avaliação do desempenho docente surge, então, como um instrumento de planeamento e de desenvolvimento dos recursos humanos educativos, seja em termos de desempenho efectivo, seja em termos de potencial promotor desse desempenho, com vista à promoção funcional através do desenvolvimento dos factores motivacionais, organizacionais, funcionais, sociais, culturais, etc., conduzindo, necessariamente a uma "mudança qualitativa das organizações" (Lucena, 1992: 14-17) escolares e dos próprios recursos humanos que as integram, designadamente os docentes.

Assim perspectivada, a avaliação do desempenho docente surge como um processo dinâmico, seja na forma, acontecendo de forma mais formal ou mais informal, seja quanto ao processo, porque se baseia em técnicas de administração e direcção que afectam directamente a dinâmica das escolas: suporta decisões sobre a supervisão, a integração, a afectação, a motivação, dissonâncias organizacionais e funcionais, (des) aproveitamento de potencial produtivo, etc. Ou seja, a avaliação do desempenho constitui-se no epicentro do processo de desenvolvimento das políticas de recursos humanos no interior das organizações escolares, dado que tem a pretensão de ter um alcance total sobre a acção ou contributo produtivos do docente, desde o desempenho do seu cargo (funções e tarefas), passando pelo seu enquadramento estrutural e funcional em termos de secção, departamento e organização, até às considerações sobre a sua relevância e o seu potencial para com o ambiente da organização e o "mercado" de serviços em que está integrado (cf. Chiavenato, *op. cit.*).

Referências

Caetano, António, (2008). *Avaliação de Desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.

Chandran, J. (1993). *Dissolving Cultural boundaries: cultural change and adaptation in merging organizations.* (s.l.): Academy of Management Meeting.

Chiavenato, Idalberto (1991). *Recursos Humanos. Edição Compacta*. São Paulo: Editora Atlas.

Crozier, Michel (1963). *Le Phénomêne Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.

Crozier, Michel e Friedberg, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective.* Paris: Éditions du Seuil.

Denison, D. R. (1990). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*. John Wiley & Sons.

Denison, D. R. e Mishra, A. K. (1992). *Toward a Theory of Organizational Culture and Effectiveness*. Univ. Michigan.

Estêvão, Carlos Alberto V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.

Gomes, Duarte (1991). "Cultura Organizacional: estratégias de integração e diferenciação." *PSYCHOLOGICA*. N.º 6. Pp. 33-51.

Gomes, Duarte (2000). *Cultura Organizacional: comunicação e identidade.* Coimbra: Quarteto Editora.

Jouve, D. e Massouni, D. (1984). "La Culture d'Entreprise et le Recrutement." *REVUE FRANÇAISE DE GESTION.* F.N.E.G. Pp. 131-136.

Lucena, Maria D. S. (1992). *Avaliação de Desempenho.* S. Paulo: Ed. Atlas.

Neves, José (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.

Ortsman, Oscar (1984). *Mudar o Trabalho: as experiências, os métodos, as condições de experimentação social*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.

Peretti, Jean-Marie (2004). *Recursos Humanos*. Lisboa: Edições Sílabo.

Sainsaulieu, R. (1988). *L'Indentité au Travail: les effects culturels de l'organisation.* Paris: Presses de la Fondation Nacionale des Ciences Politiques.

Sainsaulieu, R. (2001). *Sociologia da Empresa: organização, cultura e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Schein, Edgar H. (1982). *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil.

Schein, Edgar H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. São Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Srour, Robert Henry (1998). *Poder, Cultura e Ética nas Organizações*. Rio de Janeiro: Campus.

Torres, Leonor Lima (1997). *Cultura Organizacional Escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Torres, Leonor Lima (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: IEP-UM.

Werther, Jr, William B. e Davis, Keith (1983). *Administração de Pessoal e Recursos Humanos*. S.Paulo: McGraw-Hill.

[404] COMUNICAÇÃO (ESCOLAS, AVALIAÇÃO EXTERNA, AUTO-AVALIAÇÃO E RESULTADOS DOS ALUNOS)

António Amaral Fonseca[1] e Jorge Adelino Costa[2]
[1] Agrupamento de Escolas de Tondela
[2] Universidade de Aveiro

[Resumo] Analisar o desenvolvimento da avaliação de escolas, quer externa, quer interna, ganha ênfase neste momento de reflexão e reformulação do actual programa de avaliação externa da IGE. Neste estudo revela-se que, com a generalização da avaliação a todas as escolas, quer a escolas com melhores ou piores resultados dos alunos nos exames nacionais, algo está a mudar. No entanto, a avaliação, quer interna, quer externa, continua a caracterizar-se pelo "pendor burocrático", que valoriza mais a produção de um relatório do que a implicação da mesma na implementação da melhoria organizacional e na consequente melhoria dos resultados dos alunos.

1. Introdução

Na era da globalização, em que a competição a nível internacional se estende a todas as áreas na promoção das leis do mercado, também a educação não tem escapado a esta tendência.

Os Estados, neste crescente ambiente de mercado neoliberal, vêem-se obrigados a reduzir o controlo directo da educação, passando a promover novas formas de regulação, com a definição de regras e assumindo, como principal função, o supervisionamento do funcionamento equilibrado dos sistemas educativos, recorrendo, maioritariamente, à avaliação (A. Afonso, 2002).

Em Portugal, com o Programa de Avaliação Externa, levado a cabo pela Inspecção-Geral da Educação (IGE), assume-se a avaliação como uma exigência de melhoria do sistema e das escolas, como um meio de revalorização e, sobretudo, como meio de "evitar as injustiças do reducionismo dos rankings", promovendo uma informação mais ampla, plural e contextualizada (Rodrigues, 2007).

Com o aproximar do termo de um tão ambicioso programa de avaliação de todas as escolas públicas, importa analisar e reflectir sobre os aspectos merecedores de melhoria, para, conjuntamente com o know-how adquirido, também em investigações académicas como a do presente estudo, se redefinir o modelo de avaliação de escolas, assente numa perspectiva de melhoria contínua.

Como tal, damos aqui conta de uma síntese de um estudo que desenvolvemos recentemente (Fonseca, 2010) e que apresentava como principal objectivo o seguinte: analisar a relação entre a avaliação externa/auto-avaliação das escolas, com base na análise dos relatórios do Programa de Avaliação Externa levado a cabo pela IGE, e os resultados dos alunos nos exames nacionais.

2. Avaliação das Organizações Escolares

2.1 Importância e função na sociedade e nas políticas educativas

Neste contexto de mudança das políticas educativas, várias são as vozes que afirmam que o papel do Estado está a sofrer uma metamorfose, de "Estado Educador" para "Estado Avaliador" (A. Afonso, 2002), nos sistemas educativos, em toda a Europa. Em Portugal, também essa tendência se tem expressado no reforço dos mecanismos de avaliação externa, como um factor de regulação e de governabilidade, como os exames e as provas aferidas, na reconversão inspectiva nos programas de avaliação externa das escolas (N. Afonso, 2002), em contraponto com uma crescente autonomia das escolas.

Nesta espiral de transformação da educação, termos e conceitos como exigência, qualidade, eficiência, eficácia, excelência, competitividade, concorrência e satisfação (do cliente), vão-se generalizando nos discursos políticos e sociais. O aumento da autonomia das escolas, a promoção de abertura e da participação social nas escolas, a visibilidade e a especificidade das organizações escolares, as pressões internacionais e nacionais sobre os resultados e gastos, a contracção dos recursos financeiros, as estratégias de marketing e a necessidade de melhoria, estão entrelaçados com as recentes políticas educativas, com a publicação de rankings, a aprovação de legislação sobre avaliação das organizações escolares e, principalmente, na implementação de programas de avaliação de escolas.

Todavia, a avaliação organizacional das escolas não pode ser somente reduzida à apreciação dos resultados conseguidos pelos alunos nos exames nacionais ou a um relatório formal de auto- avaliação, que se esvazia, por si só, num débil processo de melhoria organizacional.

A avaliação de escolas, quer na sua vertente externa, quer interna, deve mover-se, em última análise, no sentido de melhorar as práticas, melhorar o ensino e a aprendizagem, com a pretensão de gerar impacto na melhoria dos resultados dos alunos (Azevedo, 2007; Alaíz, et al., 2003). A conjugação das duas vertentes apresenta-se como essencial para que as escolas melhorem e se desenvolvam.

Contudo, é a auto-avaliação a vertente de avaliação que "melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa" (Costa, 2007).

2.2 Modalidades de avaliação, dilemas e desenvolvimento organizacional

Na literatura, a avaliação institucional é assumida, quanto à natureza dos decisores e dos agentes avaliadores, como avaliação externa, auto-avaliação e avaliação interna (Meuret, 2002). A avaliação externa é promovida por instâncias externas, que decidem, concebem, executam, julgam e deliberam sobre o seu uso, enquanto a auto-avaliação é completamente gerida pela própria escola. No entanto, alguns autores fazem coincidir o conceito auto-avaliação com o conceito avaliação interna, assumindo que se deve recorrer a pessoas/entidades exteriores à escola, para a sua realização.

Muitos dos autores consultados (Alaíz, 2007; Azevedo, 2007; Costa, 2007; Ventura, 2006; S. Guerra, 2003; Requena, 1995) assumem que é esta avaliação que melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola.

No entanto, à avaliação de escolas estão, simultaneamente, associadas funções de controlo e prestação de contas e de melhoria, sobretudo, quando (da oposição entre a verificação do cumprimento de objectivos pré-estabelecidos e o reforço da capacidade de implementar o processo de desenvolvimento organizacional) a intenção e a utilização dos dados obtidos pela mesma se objectiva o desenvolvimento dos profissionais e a melhoria dos resultados dos alunos.

3. Avaliação de Escolas em Portugal

Em Portugal verificou-se, nos últimos anos, uma crescente expressão do reforço dos mecanismos de avaliação externa, com os exames e as provas aferidas, na reconversão inspectiva nos programas de avaliação externa das escolas, em contraponto a uma crescente autonomia das escolas.

Em 2002, foi publicada a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, onde é feita referência a que a avaliação se deve estruturar na auto-avaliação e na avaliação externa (artigo 5.º), salientando que esta tem "carácter obrigatório" (artigo 6.º). Na sequência desta publicação, são atribuías à Inspecção-Geral da Educação (IGE) actividades formais de aferição da auto-avaliação.

No ano 2006, foi constituído um grupo de trabalho, com o objectivo de "estudar e propor modelos de auto-avaliação e de avaliação externa", sendo desenvolvido um projecto-piloto de avaliação externa, a partir do qual se efectivou o modelo de avaliação em curso desde então: o Programa de Avaliação Externa das Escolas, levado a cabo pela IGE. Este programa pretendeu, neste ano lectivo de 2010-2011, concluir a avaliação de todas as escolas públicas.

Nesse sentido, o Programa de Avaliação Externa de Escolas assume o preponderante objectivo de promover a articulação dos contributos da avaliação externa e a capacidade das escolas fomentarem e reforçarem uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, no sentido de reforçarem a capacidade de desenvolverem a sua autonomia (Gravito, et al., 2009). Este centra-se na análise de cinco domínios-chave do funcionamento das escolas, sendo um deles a Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola, que se alicerça na auto-avaliação das escolas como factor para a sua implementação, sendo este o foco da nossa investigação.

4. Metodologia da Investigação

4.1 Opções metodológicas

Conforme já referimos anteriormente, definimos como objectivo principal do nosso estudo analisar a relação entre a avaliação externa/auto-avaliação das escolas, com base na análise dos relatórios do Programa de Avaliação Externa levado a cabo pela IGE, e os resultados dos alunos nos exames nacionais.

Numa primeira etapa, procurámos analisar a relação entre a avaliação externa das escolas e os resultados dos alunos nos exames nacionais, especificamente, a relação entre:

- O ano em que as escolas foram sujeitas a avaliação externa e a posição que ocupam nos rankings de resultados dos alunos no exames nacionais;
- As classificações atribuídas pela IGE às escolas na avaliação externa e a posição que ocupam nos rankings de resultados dos alunos no exames nacionais;
- A classificação atribuída pela IGE a cada um dos cinco domínios considerados na avaliação externa e, especificamente, à Capacidade de auto-regulação e melhoria, e a posição que ocupam nos rankings de resultados dos alunos no exames nacionais.

Numa segunda etapa, pretendemos analisar a relação entre a auto-avaliação das escolas, com base na análise dos relatórios de avaliação externa levada a cabo pela IGE, e os resultados dos alunos nos exames nacionais, especificamente:

- Caracterizar os processos de auto-avaliação das escolas melhor e pior posicionadas nos rankings de resultados dos exames nacionais;
- Identificar o uso e os fins dados aos resultados da auto-avaliação nas escolas melhor e pior posicionadas nos rankings de resultados dos exames nacionais;
- Identificar o atributo que o processo de auto-avaliação, das escolas melhor e pior posicionadas nos rankings de resultados dos exames nacionais, recebeu por parte da IGE.

Esta proposta justifica-se com o facto de considerarmos importante analisar, em primeira instância, a relação entre as classificações obtidas pelas escolas na avaliação externa e os resultados que, nessas mesmas escolas, foram obtidos pelos alunos nos exames do 9.º ano e do 12.º ano e, só depois, analisar, especificamente, a relação entre o processo de auto-avaliação das escolas e os resultados obtidos nos exames (9.º+12.º), pelos alunos que frequentam essas mesmas escolas.

Relativamente ao processo de auto-avaliação, procurámos verificar, nomeadamente, qual a estrutura que apresenta, que diversidade de campos de análise foi considerada, que sustentabilidade manifesta e que equipas o dinamizaram. Quanto ao uso e fins dados aos resultados desse processo, pretendemos conhecer como foram mobilizados os resultados, se foram objecto de reflexão, se constituíram um impulso para o desenvolvimento e para a melhoria, se reverteram no apoio à decisão, se influenciaram o planeamento e a gestão da escola. Por fim, pretendemos saber se a auto-avaliação foi considerada como ponto forte ou ponto fraco nas várias escolas em análise.

Tendo em conta o objecto de estudo enunciado, optámos por um estudo que se enquadra, por um lado, numa perspectiva exploratória, porque visa proceder ao reconhecimento de uma dada realidade e levantar hipóteses sobre a mesma (Carmo e Ferreira, 1998) e, por outro lado, no âmbito de um estudo de correlação, em que se relacionam os resultados dos alunos nos exames e os resultados das escolas, que esses alunos frequentam, na avaliação externa levada a cabo pela IGE, "sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis" (N. Afonso, 2005).

Nesta postura metodológica, fez-se uso da conjugação de perspectivas quantitativas e qualitativas de investigação, usando dados qualitativos e quantitativos e recorrendo a uma estatística de natureza descritiva, que recorreu aos conceitos básicos de frequência e média.

4.2 Recolha de dados

Para a elaboração das listas ordenadas, que nos permitissem identificar as escolas onde se verificavam melhores e piores resultados dos alunos nos exames, recorremos à pesquisa arquivística, utilizando informação existente em documentos anteriormente elaborados.

Como tal, procedemos à recolha dos resultados nos exames nacionais do 9.º ano e do 12.º ano nos anos lectivos 2006/07, 07/08 e 08/09, consultando a plataforma Web do projecto BESP (Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas – http://besp.mercatura.pt/).

"Quadro 1" – Grelha de Análise (adaptada de Luís, 2009)

Domínio	Categorias	Código	Subcategorias
Processo de auto-avaliação	Estrutura do processo de auto-avaliação	A	A.1 Formal/institucional
			A.2 Recolha de dados/práticas de avaliação
			A.3 Inexistência de práticas de auto-avaliação
			A.4 Aspecto não clarificado
	Diversidade de campos de análise	B	B.1 Só ensino/aprendizagem
			B.2 Diversos campos de análise
			B.3 Aspecto não clarificado
	Sustentabilidade do processo de auto-avaliação	C	C.1 Recente
			C.2 Sistemático
			C.3 Aspecto não referido/não clarificado
	Constituição da equipa de auto-avaliação	D	D.1 Só docentes
			D.2 Docentes e não docentes
			D.3 Docentes, não docentes, enc. de educação e alunos
			D.4 Docentes com apoio de entidade externa
			D.5 Docentes, não docentes e encarregados de educação com apoio de entidade externa
			D.6 Não há equipa de auto-avaliação
			D.7 Aspecto não referido/não clarificado
Uso e fins do processo de auto-avaliação	Conhecimento de pontos fortes e de pontos fracos	E	E.1 Permite conhecer pontos fortes/pontos fracos
			E.2 Não permite conhecer pontos fortes/pontos fracos
			E.3 Aspecto não referido/não clarificado
	Reflexão sobre os resultados da auto-avaliação	F	F.1 Proporciona reflexão
			F.2 Não proporciona reflexão
			F.3 Aspecto não referido/não clarificado
	Instrumento de desenvolvimento/melhoria	G	G.1 Planos de melhoria
			G.2 Acções de melhoria
			G.3 Inexistência de acções e planos de melhoria
			G.4 Aspecto não referido/não clarificado
	Apoio à decisão, influência no planeamento e gestão	H	H.1 Apoia a decisão, influencia o planeamento e a gestão
			H.2 Não apoia a decisão, não influencia o planeamento nem a gestão
			H.3 Aspecto não referido/não clarificado
Atributo dado pela IGE ao processo de auto-avaliação	Atributo dado pela IGE ao processo de auto-avaliação	I	I.1 Ponto forte
			I.2 Ponto fraco
			I.3 Aspecto não referido

No ranking do 9.º ano, foram definidos os seguintes critérios: médias dos exames de Português e Matemática da primeira fase de cada ano, escolas públicas de Portugal continental com denominação de Escola Secundária, Escola Básica ou Agrupamento e com mais de 299 exames realizados nos 3 anos.

No ranking do 12.º ano, foram definidos os seguintes critérios: médias dos 8 exames com mais provas realizadas na primeira e na segunda fase, escolas públicas de Portugal Continental com denominação de Escola Secundária, Escola Básica ou Agrupamento e com mais de 99 exames realizados em cada ano (1.ª fase + 2.ª fase).

Na perspectiva de obter uma visão global dos resultados obtidos nos exames em cada escola no 9.º ano e no 12.º ano, foi, posteriormente, elaborado um ranking com a fusão dos dois anteriores. Nesse ranking mantiveram-se os critérios definidos previamente na elaboração de cada um dos anteriores.

Na recolha de informação sobre o processo de auto-avaliação, as nossas fontes de documentação foram os relatórios da avaliação externa levada a cabo pela IGE, do ano 2006 a 2009/2010, em cada uma das 20 escolas consideradas como melhor e pior posicionadas no ranking (9.º+12.º). No total foram analisados 40 relatórios, respeitantes às escolas consideradas. Para o efeito, foram definidas as categorias e as subcategorias a considerar na análise e adaptou- se uma grelha de análise vertical de relatórios da avaliação externa de um estudo recente (Luís, 2009).

5. Resultados, Análise e Discussão

5.1 Os rankings e a avaliação externa das escolas

Numa primeira etapa, analisámos a relação entre a avaliação externa das escolas e os resultados dos alunos nos exames nacionais, especificamente:

- A relação entre o ano em que as escolas foram sujeitas a avaliação externa e a posição que ocupam nos rankings de resultados dos alunos no exames nacionais (Gráfico 1).

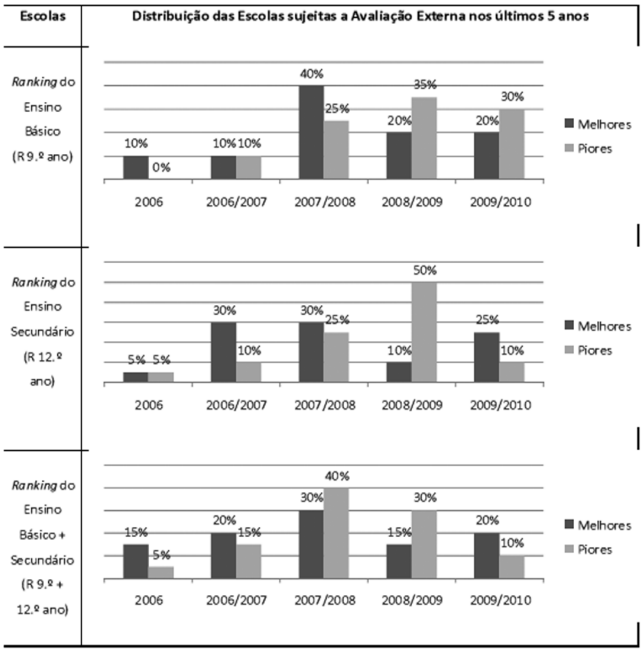
Pelos resultados obtidos verificámos que, até ao ano lectivo 2007/08, foram avaliadas, maioritariamente, escolas melhor posicionadas nos rankings e que a maioria das escolas pior posicionadas foi avaliada nos anos seguintes.

Até ao ano lectivo 2007/08, as escolas candidatavam-se à avaliação externa (face ao convite lançado pela IGE) e, nos anos seguintes, não existindo candidaturas suficientes para perfazer o número total de escolas a avaliar, a IGE passou a indicar escolas, que mediante anuência da sua direcção, foram sujeitas à avaliação.

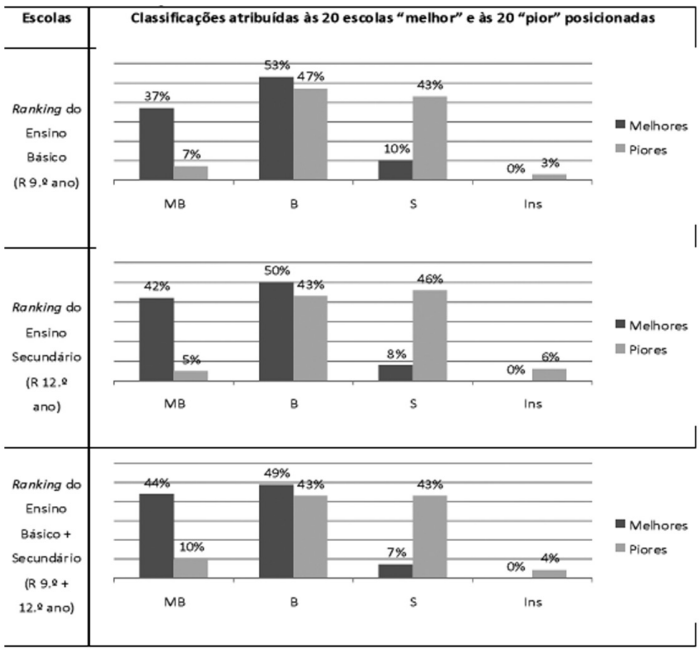
Logo, à partida, não se verificando a candidatura de um número suficiente de escolas ao processo de avaliação externa, induziu-nos a considerar que as escolas não estavam preparadas para enfrentar essa avaliação. Os resultados por nós obtidos tendem a confirmar esta possível relação, já que as escolas melhor posicionadas representam o maior número de escolas avaliadas até esse ano e apresentam melhores resultados gerais na avaliação externa.

No respeitante à análise da relação entre as classificações atribuídas pela IGE às escolas na avaliação externa e a posição que ocupam nos rankings de resultados dos alunos no exames nacionais (Gráfico 2), constatámos que, as escolas com melhores resultados nos exames nacionais apresentam, claramente, melhor desempenho global, ou seja, apresentam melhores resultados na avaliação externa. Em contrapartida, as escolas com piores resultados nos exames nacionais apresentam, também, piores resultados na avaliação externa.

"Gráfico 1" – Distribuição das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas nos rankings sujeitas a avaliação externa nos últimos 5 anos.



"Gráfico 2" – Distribuição das classificações atribuídas pela IGE nos 5 domínios às 20 escolas melhor e às 20 pior posicionadas no ranking.



A análise da relação entre a classificação atribuída pela IGE a cada um dos cinco domínios considerados na avaliação externa e a posição que as escolas ocupam nos rankings de resultados dos alunos nos exames nacionais (Gráfico 3) permitiu-nos concluir que as melhor posicionadas apresentam, globalmente, melhores resultados em todos os domínios, com destaque mais acentuado nos domínios dos Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar e Liderança. Enquanto as escolas pior posicionadas revelam um pior desempenho global, no entanto, apresentam melhores classificações nos domínios Organização e gestão escolar e Liderança.

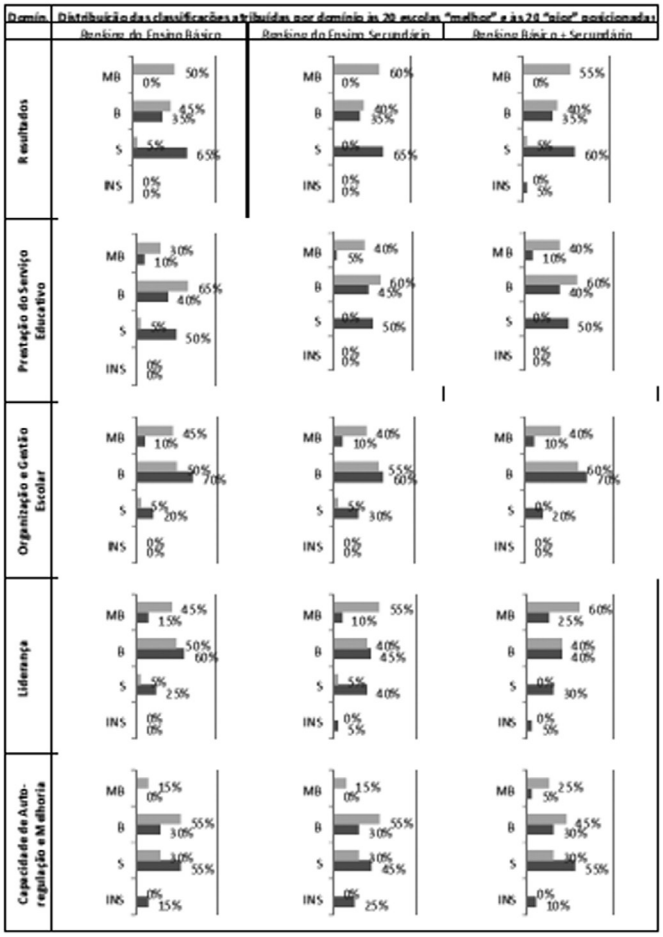
Quanto à análise da relação entre a classificação atribuída pela IGE ao domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria, e a posição que as escolas ocupam nos rankings de resultados dos alunos nos exames nacionais (Gráfico 4), concluímos que, globalmente, é a situação em que tanto as melhor como as pior posicionadas apresentam classificações mais baixas. No entanto, comparativamente, também neste domínio as escolas melhor posicionadas apresentam melhores resultados.

5.2 Os relatórios da avaliação externa de escolas da IGE e a auto-avaliação das escolas

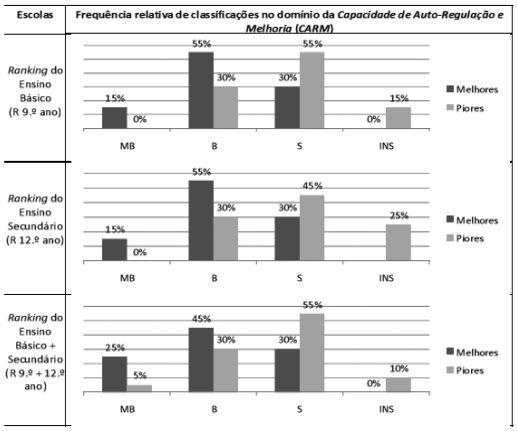
Numa segunda etapa, analisámos a relação entre a auto-avaliação das escolas, com base na análise dos relatórios de avaliação externa levada a cabo pela IGE, e os resultados dos alunos nos exames nacionais, especificamente:

Procedemos, em primeiro lugar, à

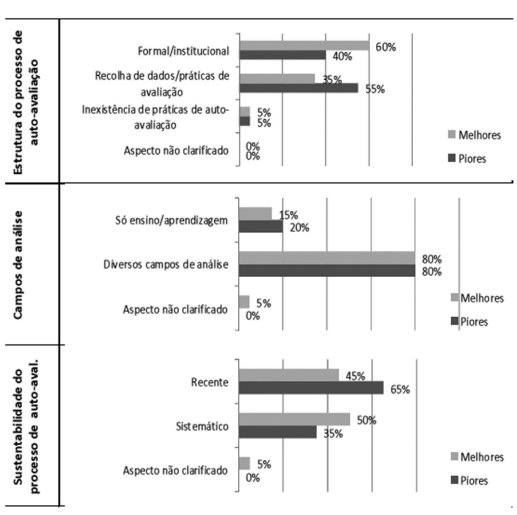
"Gráfico 3" – Distribuição das classificações atribuídas por domínio, pela IGE, às 20 escolas melhor e às 20 pior posicionadas nos Rankings do 9.º, 12.º e 9.º + 12.º ano.



"Gráfico 4" – Frequência relativa de classificações no dom da Capacidade de Auto- Regulação e Melhoria (CARM) das escolas melhor e das 20 pior posicionadas dos Rankings.



"Gráfico 5" – Processo de auto-avaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no ranking do 9.º + 12.º ano.



caracterização dos processos de auto-avaliação das escolas melhor e pior posicionadas no ranking do 9.º+12.º (Gráfico 5). Os resultados indicam que as escolas melhor posicionadas no ranking apresentam, com maior frequência, processos de auto- avaliação formais e institucionalizados, que abrangem diversos campos de análise, que esses processos são sistemáticos e anteriores ao início do programa de avaliação externa. Enquanto que, nas escolas pior posicionadas, verificámos que é mais frequente a recolha de dados/práticas de avaliação, que abrangem diversos campos de análise e que os processos de auto-avaliação são mais recentes.

No que respeita à condução do processo de auto-avaliação, prevalecem equipas de auto- avaliação constituídas só por docentes, tanto nas "melhores" como nas "piores" escolas (Gráfico 6).

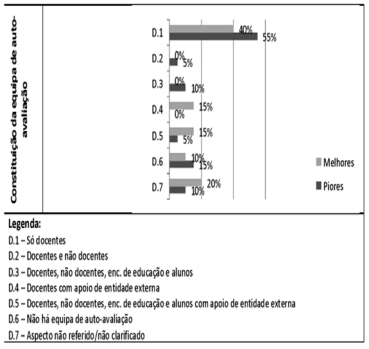
Quanto ao uso e aos fins dados aos resultados da auto-avaliação nas escolas melhor e pior posicionadas nos rankings (Gráfico 7), constatámos que, tanto nas melhor, como nas pior classificadas nos rankings, é mais frequente que o processo de auto-avaliação permita identificar os pontos fortes e fracos e que proporcione reflexão interna. Contudo, verificámos como mais frequente que a auto-avaliação não é, nem para as "melhores" nem para as "piores" escolas, um instrumento de desenvolvimento e melhoria, verificando-se com maior expressão a inexistência de acções e planos de melhoria. Nas escolas pior posicionadas, verifica-se, no entanto, uma frequência relativa superior de acções e de planos de melhoria, comparativamente com as melhor posicionadas. Relativamente à frequência verificada de a auto-avaliação não sustentar a decisão e não influenciar o planeamento nem a gestão, é muito significativa (55%), tanto para as melhor como para as pior classificadas.

Relativamente ao atributo que o processo de auto-avaliação, das escolas melhor e pior posicionadas no ranking recebeu por parte da IGE (Gráfico 8), verificámos que este é predominantemente considerado como ponto fraco. Comparativamente, verificámos que é considerado ponto fraco com maior expressão nas pior posicionadas. No entanto, sublinhamos que, também em metade das escolas melhor posicionadas, o processo de auto-avaliação é considerado ponto fraco.

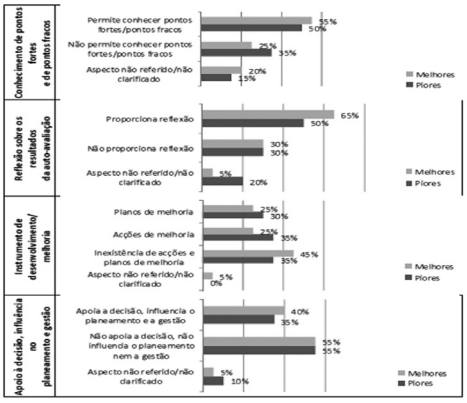
6. Considerações Finais

Em conclusão, relativamente à relação entre a avaliação externa das escolas e os resultados dos alunos nos exames nacionais, verificámos que as "melhores" escolas dos três rankings (do 9.º; do 12.º e do 9.º+12.º) foram as primeiras a candidatar-se à avaliação externa e a apresentarem, globalmente, melhor desempenho em todos os domínios e,

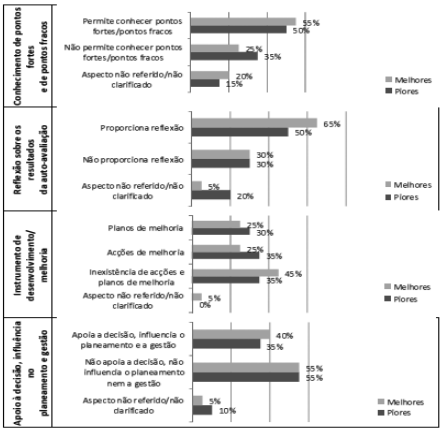
"Gráfico 6" – Processo de auto-avaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no ranking do 9.º+12.ºano.



"Gráfico 7" – Uso e fins do processo de auto-avaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no ranking do 9.º + 12.º ano.



"Gráfico 8" – Atributo dado pela IGE ao processo de auto-avaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no ranking do 9.º + 12.º ano.



especificamente, também no domínio da CARM.

Contudo, colocam-se as seguintes questões: – O que levou as escolas "piores" a acederem voluntariamente à avaliação externa, quando existem inclusivamente repercussões menos positivas para as escolas com fracos desempenhos? – E, sabendo as mesmas que a avaliação externa assenta na análise entre a auto-avaliação e a avaliação externa, não terão essas mesmas escolas consciência concreta do processo de auto-avaliação que implementaram? – Ou, não terão sido voluntárias e terão surgido pressões que as levaram a aceder à avaliação? – Ou, numa perspectiva tão válida como outra qualquer até que seja investigada e clarificada, poderão as escolas assumir a avaliação externa como um processo de diagnóstico das suas fragilidades, tornando-as visíveis e incontestáveis, para, posteriormente, de forma legitimada, procederem a melhorias ou à formalização de um processo de auto-avaliação? Não foi objectivo da investigação encontrar respostas que expliquem este facto, no entanto, deixamos estas curiosas questões em aberto.

Relativamente à relação entre a auto-avaliação das escolas, com base na análise dos relatórios de avaliação externa levada a cabo pela IGE, e os resultados dos alunos nos exames nacionais, concluímos que as 20 "melhores" escolas do ranking do 9.º+12.º apresentam maior frequência de processos de auto-avaliação formais e institucionalizados, sistemáticos e anteriores ao início do programa de avaliação externa, que permitem identificar os pontos fortes e fracos e que proporcionam reflexão, acções e planos de melhoria. Contudo, tanto nas "melhores" como nas "piores" escolas, verificámos que as equipas de auto-avaliação são constituídas só por docentes, que é mais frequente a auto-avaliação não ser um instrumento de desenvolvimento e melhoria e que a auto-avaliação não sustenta a decisão, não influencia o planeamento nem a gestão.

No que se refere ao atributo que o processo de auto-avaliação, das "melhores" e "piores" escolas no ranking, recebeu por parte da IGE, verificámos que este é, predominantemente, considerado ponto fraco nas "piores" e nas "melhores" escolas.

Perante estas conclusões, somos levados a relembrar que o domínio Capacidade de auto- regulação e melhoria considera dois factores, a Auto-avaliação e a Sustentabilidade do progresso e que a sustentabilidade do progresso está intimamente ligada à existência de um robusto processo de auto-avaliação que permita, em primeira instância e de forma participada, um diagnóstico global e sustentado dos pontos fortes e fracos, para posteriormente fomentar sustentadamente a implementação de planos de melhoria e proporcionar melhorias no planeamento, na gestão das actividades, na organização e por fim nas práticas profissionais. No entanto, nos Relatórios de avaliação externa de várias escolas analisadas, deparámo-nos com asserções como: "A inexistência de processos consistentes e suficientemente consolidados de auto-avaliação"; "Um processo de auto-avaliação, pouco sistemático e abrangente para ter impacto na organização e gestão e nas práticas profissionais"; ou "Os procedimentos de avaliação interna que ainda não revelam uma política consistente e sistemática de auto-avaliação".

A constatação destes resultados despertou alguma estranheza quando os comparámos com os resultados que as escolas obtiveram no domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria, ao qual a IGE atribuiu a classificação Muito Bom ou Bom a 70% das escolas "melhor" posicionadas. No entanto, na leitura dos relatórios verificámos que a IGE atribuiu essas classificações a processos de auto-avaliação, que apresentam debilidades ao nível do desenvolvimento e melhoria, no apoio à decisão, na influência no planeamento e na gestão e, simultaneamente, considerou-os também ponto fraco.

Esta constatação induziu-nos a concluir que há uma valorização da avaliação de escolas numa "lógica instrumental", de prestação de contas sobre a verificação do cumprimento dos "procedimentos burocráticos", revelando subjacente uma exigência do cumprimento formal dos requisitos legais, ou seja, a importância da verificação da existência de um relatório de auto- avaliação com referência aos pontos fortes e fracos e às recomendações sobrepôs-se à valorização da sua componente de efectiva mobilização dos resultados na promoção de melhoria organizacional e de aumento da qualidade dos serviços.

Não obstante, verificou-se também que escolas melhor posicionadas no ranking, apresentando um processo de auto-avaliação com fragilidades, obtiveram a classificação Bom e, em contra- senso, escolas pior posicionadas, apresentando um processo de auto-avaliação mais robusto, este foi também classificado com Bom.

Nesse sentido analisámos, em particular, 4 relatórios de avaliação externa, referentes a duas escolas melhor posicionadas com classificação Bom e duas das pior posicionadas também com classificação Bom, no domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria. Perante a análise dos textos dos relatórios da IGE sobre a avaliação externa, particularmente nestas escolas, somos levados a concluir que existem contradições entre as classificações atribuídas ao domínio de Capacidade de auto-regulação e melhoria e a descrição apresentada sobre o processo de auto- avaliação.

Em síntese, os resultados obtidos neste estudo apontam para uma avaliação externa de "teor burocrático", que valoriza mais a existência de um relatório de auto-avaliação, do que o uso efectivo dado ao mesmo na implementação e no apoio à melhoria das organizações escolares. Podendo ainda inferir-se, pelo menos em alguns casos, a existência de um "contágio positivo" entre os bons resultados dos alunos patentes nas escolas "melhor" posicionadas nos rankings e as correspondentes classificações atribuídas pela Inspecção-Geral da Educação no domínio da capacidade de auto-regulação e melhoria.

Estas conclusões, dadas as limitações apontadas a este programa de avaliação externa das escolas, "questionam" as pretensões de um processo e de um modelo de avaliação que se quer credível e justo. Pelo facto, parece-nos relevante que as conclusões possam ser consideradas no processo de reflexão e de reformulação do modelo de avaliação externa que agora concluiu a sua generalização a todas as escolas públicas, tendo em conta o seu relançamento.

7. Referências Bibliográficas

Afonso, Almerindo (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (2002). Avaliação de Organizações Educativas. 31- 37. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Afonso, Natércio (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In: Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (2002). Avaliação de Organizações Educativas. 51-68. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Afonso, Natércio (2005). Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico. Porto. Edições ASA.

Alaíz, Vitor, Góis, Eunice e Gonçalves, Conceição (2003). Auto-Avaliação de Escolas. Porto. Edições ASA.

Alaíz, Vitor (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?. Correio da Educação, n.º 301, CRIAP. Edições ASA.

Azevedo, José Maria (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In: Conselho Nacional da Educação (2007). Avaliação de Escolas – modelos e processos: actas/seminário avaliação das escolas. Lisboa. Conselho Nacional da Educação.

BESP (2010). Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas. Recuperado em 2009, Março 28, de http://besp.mercatura.pt/.

Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela M. (1998). Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem. Lisboa. Universidade Aberta.

Costa, Jorge A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei…. In: Conselho Nacional da Educação (2007). Avaliação de Escolas – modelos e processos: actas/seminário avaliação das escolas. 229-236. Lisboa. Conselho Nacional da Educação.

Fonseca, António M. Amaral da (2010). Escolas, Avaliação Externa, Auto-avaliação e Resultados dos Alunos. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

Gravito, A. P., Monteiro, A., Rocha, A. L., Roque, C., Oliveira E., Guerreiro, H., Azevedo, J. M., Duarte M. L. e Santos, U. Q. (2009). Avaliação Externa das Escolas (2009). Relatório Nacional 2008-2009. IGE — Divisão de Comunicação e Documentação (DCD).

Guerra, Miguel Ángel Santos (2003). Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas. Porto. Edições ASA.

Luís, Maria R. (2009). A Auto-avaliação de Escolas em Portugal: Um olhar através dos relatórios da IGE. Dissertação de Mestrado inédita. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.

Meuret, Denis (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In: Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (2002.). Avaliação de Organizações Educativas. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Requena, António (1995). La Evaluación de Instituciones Educativas. Granada. Universidade de Granada.

Rodrigues, M. Lurdes (2007). A avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos. In: Conselho Nacional da Educação (2007). Avaliação de Escolas – modelos e processos: actas/seminário avaliação das escolas. Lisboa. Conselho Nacional da Educação.

Ventura, Alexandre (2006). Avaliação e Inspecção das Escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada. Tese de Doutoramento inédita. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

[405]

OS PROJECTOS DE INTERVENÇÃO DO DIRECTOR DE ESCOLA: UMA ANÁLISE NO PLANO DOS DISCURSOS

Dora Castro
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico Porto

[Palavras-chave] Projecto de Intervenção, Director de Escola, Plano dos DiscursoS

O DL nº 75/2008, ao impor a figura de director – órgão unipessoal de administração e gestão das escolas públicas portuguesas do ensino não superior – rompe com anteriores modelos de gestão das escolas, designadamente com a operacionalização de alguns princípios da democraticidade: a colegialidade e a representação dos docentes dos diferentes níveis educativos no órgão de administração e gestão da escola. Para além das mudanças operadas nos processos de acesso ao cargo de direcção dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas registam-se, também, alterações ao nível das competências e funções dos líderes bem como ao seu enquadramento. Uma análise ao preâmbulo do normativo enquadrador do novo modelo de gestão reporta-nos para uma visão de liderança, que em certa medida, tem o enfoque na perspectiva gerencialista. São vários os estudos que nos têm revelado as crescentes regulações e pressões das lógicas gestionárias sobre a escola, percebendo-se que a escola se situa, hoje, entre as regulações do Estado e as regulações do mercado. Não abandonando alguns princípios de natureza democrática (em termos discursivos) a legislação que tem sido, ultimamente, emanada pelo poder central privilegia, claramente, os princípios das tendências neoliberais. Muitos autores têm vindo a alertar para essa forte orientação no sistema educativo português, o que aliás, tem acontecido em outros países. Em vários estudos tem, também, sido explorado de como o discurso político-normativo acaba por influenciar e determinar, de certa forma, o discurso dos actores ainda, que, muitas vezes, os termos utilizados nas práticas discursivas não se traduzam, efectivamente, em acções pertencentes à mesma gramática. Este artigo é o resultado de um trabalho exploratório, que temos em curso, sobre a "apropriação" pelos directores de escola da gramática gerencialista.

[407] CONDICIONALISMOS NA UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES

Gonçalo Augusto Gomes Simões e Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[Resumo] A investigação que se pretende realizar inscreve-se no Doutoramento em Educação, na área das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, e diz respeito à problemática da utilização das TIC pelos professores, em contexto de ensino e de aprendizagem, e aos factores pessoais e contextuais que constituem sérios obstáculos para que se verifique um uso efetivo das TIC na prática profissional dos docentes. O estudo procurará investigar quais são os factores que nos ajudam a compreender porque é que, de um modo geral, os professores não usam, ou usam tão pouco, as TIC nas suas aulas, procurando contributos para uma integração efetiva.

1. Enquadramento e justificação do estudo

Os avanços que nas duas últimas décadas se têm verificado na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente, a capacidade de comunicação e interação em tempo real, o acesso a uma diversidade de fontes de informação com a possibilidade de consulta e de publicação imediatas, o acesso ao ciberespaço e à cibercultura, num sistema em que a rede domina, configuram algumas das atuais potencialidades das TIC.

Como "as alterações na sociedade provocam necessariamente alterações nos sistemas educativos" (Meirinhos, 2006, p.15), a possibilidade e as potencialidades de integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem vieram colocar novas oportunidades, mas também novos desafios. Assim, tem-se assistido, nos últimos anos e na maior parte dos países, a um esforço considerável para dotarem os estabelecimentos de ensino de equipamento tecnológico diverso, nomeadamente, computadores, videoprojectores, quadros interativos e computadores portáteis. Tem-se verificado, igualmente, uma oferta considerável de ações de formação, relacionadas com o uso das TIC, assim como têm sido promovidas várias iniciativas neste âmbito.

Segundo Ponte (1994), foi na década de oitenta que os países desenvolvidos, nomeadamente os da União Europeia, iniciaram a introdução dos computadores nas escolas, como instrumentos de ensino e de aprendizagem. Em Portugal, e situando-nos nos últimos 25 anos, começamos por referenciar, em 1985, o Projeto Minerva ("Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização")[1], "*uma referência incontornável*" (Ramos, Teodoro, Fernandes, Ferreira, & Chagas, 2010) e o momento simbólico que ele viria a representar, visto tratar-se da primeira iniciativa financiada e protagonizada pelo Ministério da Educação que tinha em vista a introdução das tecnologias educativas nas escolas. Segundo Costa (2008a) foi "*a experiência pedagógica que marca decisivamente os esforços de integração das tecnologias na escola em Portugal*" (p. 207).

Depois disso seguiram-se outras iniciativas, sendo de destacar as seguintes: Programa Nónio Séc. XXI (1996), Programa Internet na Escola (1997), criação dos Centros de Competência (1997), Iniciativa nacional para a banda larga (2003), 1000 salas TIC (2004), criação da equipa CRIE (2005), criação do cargo de coordenador TIC (2005), iniciativa ligar Portugal (2005, Iniciativa Escola, Professores e Computadores Portáteis (2006), Plano Tecnológico da Educação (2007), e.escola, e.professor, e.oportunidades, e.escolinha (2007).

A execução do Plano Tecnológico da Educação (PTE), aprovado em Setembro de 2007, viria a contribuir, de modo decisivo, para proporcionar às escolas novas condições que permitiriam a superação do estado de marasmo em que se encontravam, dada a escassez

1 - Despacho 206/ME/85

de equipamento tecnológico que as caracterizava. Este novo fôlego incidiu essencialmente em três eixos: tecnologia, formação e conteúdos. Assim, por um lado as escolas foram dotadas de um vasto conjunto de equipamentos TIC, nomeadamente, computadores, quadros interativos, videoprojectores e redes de banda larga. Por outro lado, investiu-se no eixo da formação de professores e na produção de recursos educativos digitais.

Simultaneamente, as iniciativas e.escola e.oportunidades, e.professor, e.escolinha e e.juventude vieram proporcionar, a professores e a alunos a possibilidade de comprarem, por um preço mais conveniente (ou terem mesmo acesso gratuito, no caso dos alunos com dificuldades económicas), computadores portáteis, situação que veio criar condições para um uso mais generalizado e massificado das TIC.

Todavia, apesar de todos os esforços, reconhece-se que a utilização das TIC pelos professores ainda se encontra numa fase muito embrionária, ou, se são usadas, nem sempre o são do modo mais dequado (Costa e Viseu, 2007; Lisbôa, Jesus, Varela, Teixeira e Coutinho, 2009; Papert, 1997). Além disso, muito embora se admita que o uso das tecnologias tem efeitos positivos na motivação dos alunos, não existe consenso em relação ao verdadeiro impacto que podem ter na melhoria da qualidade das aprendizagens (Aedo, 2002; Beyth-Marion *et al*., 2003; European Schoolnet, 2006; Pommerich, 2004), do mesmo modo que se continuam a questionar os avultados investimento em equipamento e os parcos ganhos que daí advêm (Cuban, 2000; Pflaum, 2004).

Assim, *"é essencial que os computadores sejam colocados nas salas de aula. Até que isso aconteça, é improvável que a verdadeira integração aconteça."* (Maddux, 1998, p.8). Todavia, não basta apetrechar as escolas com equipamento tecnológico (Moreira, 2004; Silva, 1998), pois "*não é suficiente introduzir os computadores e a Internet nas escolas para se começarem a obter resultados positivos na aprendizagem dos alunos*." (Miranda, 2007, p. 46). É necessário criar condições estruturais para que as tecnologias sejam devidamente usadas, o que não é uma tarefa fácil, pois "*a implementação das TIC nas escolas representa um dos maiores desafios de inovação pedagógica e tecnológica enfrentada pelos sistemas de educação em todo o mundo*." (Paiva *et al*., 2010, p. 6).

Num artigo sintomaticamente intitulado "Tanto dinheiro investido em alta tecnologia e tão pouco uso: como foi possível?", Cuban (2000) coloca a questão dos grandes gastos que se fazem em tecnologia e do fraco uso que dela se faz. Na mesma linha de pensamento, mas já focalizada nos resultados, a interrogação de Pflaum (2004) parece fazer todo o sentido: "*Por que é que, com todos os recursos que foram gastos em computadores na escola, os resultados mensuráveis parecem ser tão magros?"* (p. 4).

Se a implementação das TIC coloca várias questões paralelas, nomeadamente, porque é que as TIC devem ser desenvolvidas, em que contextos e para que fins, é também necessário ter em conta, como afirma Amante (2007), que "*não basta integrar as novas tecnologias nos contextos de aprendizagem para assegurarmos a melhoria da sua qualidade." (*p. 55).

2. A natureza e a diversidade dos obstáculos

São várias as razões que têm sido apresentadas para justificar o baixo índice de utilização das TIC na sala de aula. Algumas estão relacionadas com as condições da escola, com as dificuldades de adoptar a inovação, com as opiniões pessoais dos professores sobre a tecnologia, e outras dizem respeito aos desafios e aos obstáculos com que as escolas se veem confrontadas na integração das TIC (Sallesh, 2010).

Bingimlas (2009), Jones (2004) e Scrimshaw (2004) sistematizam os obstáculos em dois grupos: obstáculos ao nível do professor e obstáculos ao nível da escola. Outros autores utilizam outros tipos de nomenclatura: obstáculos materiais e obstáculos não materiais (Pelgrum, 2001), obstáculos de primeira ordem, de natureza extrínseca, e de segunda ordem, de natureza intrínseca (Brikner, 1995; Ertmer, 1999; Pelgrum, 2001).

Pelgrum (2001), num estudo internacional que realizou em 26 países, concluiu que quatro dos maiores obstáculos que foram referidos se relacionavam com obstáculos materiais, e seis com obstáculos não materiais. Os principais obstáculos materiais são os seguintes: número insuficiente de computadores, número insuficiente de periféricos, insuficiente número de cópias de software e insuficiente número de computadores ligados à Internet.

Os principais obstáculos não materiais referidos são: a falta de competências e de conhecimento dos professores para lidar com as TIC, dificuldades de integração das TIC no processo de ensino, dificuldades de agendamento de tempo suficiente para os alunos usarem os computadores, tempo insuficiente para os professores, falta de supervisão, falta de apoio técnico.

Pelgrum (2001) concluiu que existem correlações entre os factores contextuais e as percepções dos professores em relação aos obstáculos mais importantes. Por exemplo, há uma associação positiva muito forte entre as percepções dos professores sobre a insuficiência do número de computadores como o maior obstáculo e a atual disponibilidade de computadores. De modo semelhante nos países onde o rácio aluno- computador é baixo, ainda há uma grande percentagem de professores que consideram a falta de computadores como o maior obstáculo para a integração das TIC.

Uma outra correlação evidenciada por Pelgrum (2001) diz respeito ao baixo número de queixas dos professores sobre a falta de competências e de conhecimento dos professores para lidar com as TIC e a existência e disponibilidade, na escola, de pessoas que apoiem o seu uso, proporcionando o desenvolvimento dos professores.

No âmbito de uma investigação desenvolvida pela Becta, na qual participaram 170 docentes, Jones (2004), agrupou os obstáculos referidos no estudo, em dois grupos: obstáculos ao nível do professor e obstáculos ao nível da escola. Em relação aos primeiros sobressaíram no estudo os seguintes: deficiências pessoais tais como a falta de confiança e de competência (estas lacunas são devidas a vários tipos de falta: de tempo para formação, de formação pedagógica, de competências de formação e de formação TIC na formação inicial de professores); resistência à mudança e atitudes negativas; ansiedade; desigualdades tais como diferenças de idade e de sexo; e falta de percepção dos benefícios

do uso das TIC. O estudo identifica a existência de correlações entre cada um dos diversos obstáculos. Por exemplo, a confiança dos professores é afectada diretamente por outros obstáculos como o aceso às TIC, a disponibilidade de apoio técnico e a quantidade de formação.

Em relação aos obstáculos ao nível da escola, Jones (2004) identificou os seguintes: falta de tempo agendado pelas escolas para os professores usarem as TIC; falta de acesso aos recursos (devido à falta de hardware, pobre organização dos recursos, pobre qualidade dos hardware, hardware desadequado, falta de acesso pessoal dos professores); problemas técnicos; impacto dos exames nacionais.

Por sua vez Schoepp (2004), sistematiza os diversos tipos de obstáculos em obstáculos externos e obstáculos internos. Os primeiros relacionados com a organização escolar e os segundos com as características dos professores.

Num estudo realizado há já alguns anos em Portugal, Paiva (2002), concluiu que para grande parte dos professores a falta de meios técnicos (43%) era o principal obstáculo para a integração das TIC na escola, seguindo-se a falta de recursos humanos (29%), de formação específica (20%) e de motivação dos professores (10%). De igual modo, 7% dos inquiridos referiram a falta de software e 7% consideraram a existência de outros motivos.

Efetivamente, os professores deparam-se com obstáculos de natureza diversa, quando pretendem usar as tecnologias, e isso contribui para que estas não façam parte do quotidiano da sala de aula. Podemos categorizá-los em obstáculos de natureza pessoal, se relacionados com os professores, e de natureza contextual, quando relacionados com a escola.

Nos obstáculos de natureza pessoal inclui-se a falta de confiança, a falta de competência, falta de tempo, a resistência à mudança e atitudes negativas (Bingimlas, 2009; Jones, 2004; Pelgrum, 2001; Schoepp, 2004). A confiança do professor é considerada um elemento central em todo o processo, na medida em que é afectada pela falta de competência, pela falta de acesso e pelos problemas técnicos que possam existir. Em relação aos obstáculos contextuais a literatura refere a falta de apoio técnico, a falta de tempo, a falta de formação eficaz e a falta de acesso aos recursos (Bingimlas, 2009; Costa, 2008b; Jones, 2004; Pelgrum, 2001; Schoepp, 2004). Neste campo, a literatura realça a importância do apoio técnico, como meio de superar as dificuldades com que os professores se debatem quotidianamente. Aí se salienta também que as escolas não investem, tanto quanto seria desejável, neste tipo de apoio, apesar de se verificar a existência ou de uma pessoa (coordenador TIC, em muito países) ou de uma equipa (equipa PTE, no caso nacional), que poderia desempenhar essa tarefa.

Para além do apoio técnico que mencionámos, a falta de tempo, a falta de formação eficaz e a falta de acesso aos recursos são igualmente obstáculos de monta que comprometem o uso das tecnologias. Daí que haja necessidade de a escola, enquanto organização de aprendizagem, apostar no tratamento destas debilidades, promovendo uma cultura de escola e um planeamento estratégico conducentes à utilização das TIC (Kitchen, et al., 2007), tornando-se essencial, neste processo, o papel desempenhado pelos seus líderes (Fox, 2006; Morueta et al., 2010).

A mudança em educação, que a utilização das TIC implica, é uma tarefa complexa e morosa. Se os obstáculos ao nível contextual têm um peso determinante, podem contudo ser superados com mais facilidade do que os de natureza pessoal, desde que a organização escolar esteja empenhada nisso, o que não acontece com as crenças e as atitudes dos docentes, mais difíceis de alterar (Ertmer, 1999).

Face ao que acabámos de explanar, poder-se-á afirmar que o objecto de estudo se estrutura em torno de três elementos essenciais: a tecnologia propriamente dita e o que ela pode proporcionar, os professores enquanto potenciais utilizadores da tecnologia e a organização escolar enquanto promotora, ou não, do seu uso. Se as escolas, hoje em dia, e de um modo geral, têm ao seu dispor abundantes e diversificados meios tecnológicos, parece poder inferir-se que cabe aos docentes e à escola o papel de os rentabilizar, colocando-os ao serviço de novos modos de ensinar e de aprender. De outro modo, não só a escola perde *"legitimidade aos olhos dos seus alunos",* como continua a pautar a sua atuação por "*métodos de aprendizagem retrógrados"* (Papert, 1997, p. 226).

3. O problema e os objetivos do estudo

Uma vez feito o enquadramento e a justificação do estudo, e circunscrito o problema, encontramo-nos agora em condições de proceder à sua formulação nos seguintes termos:

Problema: Como é que se explica que a maior parte dos professores faça tão pouco uso das TIC nas suas aulas?

Desta questão central decorrem outras que lhe dão corpo e que se relacionam com os diversos tipos de obstáculos, com o seu peso e relação; com a existência ou não de planeamento estratégico relacionado com o uso das tecnologias; com as mudanças que é necessário introduzir na escola e nos professores para que as TIC passem a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o problema que formulámos, engloba três questões, a saber:

Questão 1 - Quais são os obstáculos que contribuem para potenciar ou limitar o uso das TIC pelos professores?

• Quais são os factores pessoais que contribuem para potenciar ou limitar o uso das TIC?

• Quais são os factores contextuais que contribuem para potenciar ou limitar o uso das TIC?

• Terão o mesmo peso os factores ao nível dos professores e ao nível da escola?

• Há, em cada um dos níveis, factores determinantes?

• Que relações mantêm entre si os diversos factores?

Questão 2 - Qual é a importância da existência na escola de um planeamento estratégico no que concerne à utilização das TIC?

• Que tipos de planeamento e de liderança estratégicas, que tenham em vista o uso regular das TIC, são levados a cabo pela escola?

• Qual é o peso que os órgãos de gestão têm na implementação de estratégias que visam o uso das TIC na escola?

• De que modo é que os instrumentos de gestão, como o projeto educativo e o plano anual de atividades, incorporam e promovem o uso das TIC?

• Como é que a escola pode operacionalizar um plano estratégico relacionado com o uso das TIC?

• Há escolas que têm conseguido introduzir uma utilização generalizada e consistente das TIC no processo de ensino e aprendizagem? Como é que o fizeram?

Questão 3 - Quais são as mudanças, ao nível dos professores e ao nível das escolas, que uma utilização consistente das TIC implica?

• Qual é a atitude dos professores em relação ao uso das TIC?

• Como é que as intenções e as atitudes dos professores se conjugam no que diz respeito ao uso das TIC?

• Os professores estão devidamente habilitados para usarem as TIC?

• O que é que é necessário alterar nos sistemas de formação inicial e contínua dos professores para que estes sejam portadores de confiança e de competências que lhes permitam usar as tecnologias nas suas aulas?

Uma vez colocadas as questões relacionadas com a utilização das TIC na escola, a que a investigação procurará responder, vamos elencar os objectivos que a norteiam, ou, como diz Creswell (2007), *"os propósitos, a intenção e a ideia principal de uma proposta ou de um estudo."* (p. 101). Assim, a investigação visa os seguintes **objectivos**:

• Identificar os factores pessoais que contribuem para potenciar ou limitar o uso das TIC pelos professores e a respectiva importância.

• Identificar quais são os factores contextuais que influenciam o uso das TIC pelos professores e a respectiva importância.

• Identificar a percepção e o uso que os professores têm das TIC e que condicionam, ou não, a sua utilização num novo sistema de gestão do ensino e da aprendizagem.

• Identificar qual é o papel que os órgãos de gestão e as estruturas intermédias de gestão têm na dinamização do uso das TIC.

• Verificar de que modo e com que consistência é que os diversos instrumentos de autonomia incorporam um planeamento estratégico para o uso das TIC.

• Caracterizar que tipos de mudanças implica a utilização das TIC na escola.

• Identificar tipos e modalidades de desenvolvimento profissional dos professores mais adequados ao uso das TIC.

• Identificar metodologias e implicações de planeamento estratégico da escola para o uso das TIC.

Esta multiplicidade de objectivos constitui o cerne em torno do qual se irá estruturar a investigação.

4. Metodologia: instrumentos, procedimentos e participantes

A seleção dos dados a utilizar numa investigação apresenta uma intrínseca relação com o modo como são recolhidos. Assim, se a natureza dos dados a obter determina o tipo de instrumento a utilizar, a escolha dos instrumentos de colheita de informação condiciona o tipo de informação recolhida. Ora com este estudo procuramos conhecer e descrever, em relação aos docentes que não usam as tecnologias, quais são os motivos que invocam para as não usarem no processo de ensino e aprendizagem. No caso daqueles que as usam procurar-se-á saber que obstáculos tiveram que superar, com que tipos de constrangimentos se debateram e (ainda) se debatem.

Paralelamente, e em relação à escola, procuramos cartografar o modo com a unidade de gestão toma (ou não) "nas suas mãos" a utilização das TIC como uma prioridade estratégica, faz disso um desiderato, e o incorpora nos instrumentos de autonomia e nas iniciativas que promove.

Os instrumentos, os métodos e as técnicas destinadas à colheita de dados são desenvolvidos tendo em conta o enquadramento teórico da investigação e os seus objectivos. Optámos pela utilização de métodos mistos, múltiplos e complementares (Almeida e Freire, 2003; Carmo e Ferreira, 1998; Yin, 1994), revestindo-se o estudo de características interpretativas, analíticas e exploratórias.

Assim, os métodos de recolha de dados, de acordo com os objectivos e as questões orientadoras, incluem: o inquérito por questionário e por entrevista (entrevistas individuais e entrevistas de grupo) e a pesquisa documental.

Dado que se trata de ter acesso ao campo de referências cognitivas e de significados manifestados por uma amostra de professores, e tendo em vista a captação de representações, atitudes, percepções, opiniões, valores e significados que os inquiridos atribuem ao objecto em análise, uma das metodologias que nos pareceu mais apropriada foi a utilização do inquérito, através da entrevista semi-directiva, tal como a ela se referem Carmo e Ferreira (1998), Creswell, (2007), Estrela (1990), Ghiglione e Matalon (1993), Lessard-Hébert *et al*. (1994), Pourtois e Desmet (1988) e Quivy e Campenhoudt (1992).

Prevemos também a concretização de entrevistas de grupo (*focus group*) como técnica de recolha de dados (Carey, 1994; Krueger, 1997; Mack, Woodsong, MacQueen, Guest e Namey, 2005; Morgan, 1997; Vaughn, Schumm e Sinagub, 1996;) que serão realizadas com grupos distintos de professores, em função do uso que fazem, ou não, das TIC.

No caso em estudo, a opção pelo questionário permite um tipo de questionamento mais isomórfico e a possibilidade de abarcar um maior número de professores, com as vantagens daí decorrentes, quer em termos do tratamento dos dados quer de eventual generalização dos resultados.

Por sua vez a pesquisa documental incluirá os diversos instrumentos de autonomia que as escolas produzem para regrar o seu funcionamento, a saber: projeto educativo, projeto curricular de escola, plano anual de atividades e o plano TIC. A análise

de conteúdo destes documentos visa agrupar significados, procurando perceber-se de que modo e com que consistência é que a escola incorpora a promoção e a utilização das TIC nos seus documentos estratégicos (Guerra, 2006). Assim, procurará verificar-se a presença de medidas e iniciativas, o respectivo âmbito, a consistência e a operacionalidade.

As entrevistas serão de dois tipos: individuais e de grupo. No primeiro caso inclui- se o diretor, os elementos da equipa PTE, os coordenadores de departamento curricular e não curricular, o coordenador dos diretores de turma e o professor bibliotecário. Este grupo de docentes desempenha funções específicas na escola e, por isso, está em condições de ter uma perspectiva distinta da dos restantes colegas.

Nas entrevistas de grupo (*focus group*) contamos com três distintos grupos, em cada uma das escolas: professores que nunca usaram as TIC, professores que as usam pouco, e professores que as usam muito. Pela sua natureza são grupos de docentes que terão perspectivas e atitudes distintas sobre o uso das tecnologias.

Os dados provenientes das entrevistas e da análise documental serão sujeitos à análise de conteúdo, organizados em unidades temáticas, a partir das quais se procederá à respectiva categorização e subcategorização, de acordo com o os temas identificados no quadro teórico. Socorrer-nos-emos do programa Atlas.ti na realização desta tarefa.

O inquérito por questionário destina-se a todo o corpo docente das duas escolas e será constituído por perguntas fechadas e abertas. Através de um pré-teste, serão previamente ensaiados o tipo, a forma, a ordem e a clareza das perguntas (Carmo e Ferreira, 1998). Para além dos dados demográficos (idade, género, grupo disciplinar, habilitação académica e profissional, situação profissional, anos de ensino, cargos que desempenha), incluirá questões relacionadas com as competências tecnológicas dos inquiridos e com o uso que delas fazem, ou não.

Na análise dos dados de natureza quantitativa, proporcionados pelos questionários, recorrer-se-á a procedimentos estatísticos e inferenciais, com o auxílio do programa SPSS.

Uma parte crucial do desenho de uma investigação, diz respeito à escolha do caso que será objecto de estudo, na medida em que a escolha deverá recair sobre uma realidade onde se possa encontrar o fenómeno que se pretende investigar.

Escolhemos duas escolas, situados na zona oriental de Lisboa, e pertencentes, desde o início do corrente ano lectivo, ao mesmo agrupamento de escolas. Uma das escolas foi criada nos anos 60, e foi recentemente objecto de requalificação por parte da Parque Escolar. Tem cursos variados: ensino básico e secundário, cursos profissionais, educação e formação de adultos, centro de novas oportunidades e cursos de educação extra-escola. O corpo docente é relativamente estável e com bastantes anos de experiência. A outra escola, criada em 1999, tem alunos desde o jardim-de-infância até ao final do ensino básico (EBI/JI), e o edifício escolar foi, durante alguns anos, considerado um ex-libris em termos arquitectónicos. Tem um corpo docente relativamente heterogéneo, em termos de idade.

No corrente ano lectivo, pelo facto de os dois estabelecimentos de ensino em questão terem passado a fazer parte do mesmo agrupamento, verificou-se a junção do corpo docente das duas escolas, ao nível da composição e do trabalho dos departamentos. Importa realçar que enquanto a escola sede do agrupamento tem, há já alguns anos, um vasto currículo de utilização das TIC (praticando, nomeadamente, o e- learnig), ao que sabemos, o corpo docente da escola EBI/JI tem feito uma modesta utilização das tecnologias. Esta nova realidade que decorre da constituição de um agrupamento de escolas não pode ser menosprezada, na medida em que se podem verificar influências da escola sede sobre a outra escola, no que concerne ao nosso objecto de estudo.

Referências bibliográficas

Aedo, R. F., Garcia, P. & Fadraga, E. (2002). *El aprendizaje com el uso de las nuevas tecnologias de la información y las comunicaciones*. Disponível em http://www.rieoei.org/deloslectores/127Aedo.PDF

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo*, 3, 51-64.

Beyth-Maron, R., Chajut, E., Roccas, S. & Sagiv, L. (2003). Internet-assisted versus effects for passage-based tests. *Journal of technology, Computers Education, 41, 65-76.*Disponível em http://140.127.40.36/ftp/students%20collection%20and%20work/93CAI/M9253323/Internet- assisted%20versus%20tranditional%20distance%20learning%20environments.fact ors%20affecting%20%20students'%20preferences.pdf.

Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics & Technology Education*, 5(3), 235-245. Disponível em http://www.ejmste.com/v5n3/EURASIA_v5n3_Bingimlas.pdf.

Brickner, D. L. (1995). *The effects of first and second order barriers to change on the degree and nature of computer usage of secondary mathematics teachers: A case study*. Indiana: Purdue University.

Carey, M. (1994). The Group Effect in Focus Groups: Planning, Implementing, and Interpreting Focus Group Research. *In J*. M. Morse (ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* 225-241. Thousand Oaks: Sage.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto- aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, F. A. (2008a). *A utilização das TIC em contexto educativo*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Costa, F. A. (Coord.) *et al*. (2008b). *Competências TIC. Estudo de implementação. Volume I.* Lisboa: GEPE. Disponível em http://www.scribd.com/doc/26579748/Competencias-TIC-Estudo-de- Implementacao-Vol-1.

Costa, F., & Viseu, S. (2007). Formação – Acção - Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. (pp.216-237) Porto: Porto Editora.

Creswell, J. W. (2007). *Projecto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Cuban, L. (2000). *So much high-tech money invested, so little use: how come?*: Paper prepared for the Council of Chief State School Officers' annual Technology Leadership Conference.

Washington, D.C. Disponível em http://www.edtechnot.com/notarticle1201.html

Ertmer, P.A. (1999). Addressing first and second--order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development, 47(4),* 47-61. Disponível em https://artseducator20.wikispaces.com/file/view/Ertmer,+1999.pdf. Acedido em 22/11/2010.

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes*: *Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

European Schoolnet (2006). *The ICT Impact Report, A review of studies of ICT impact on schools in Europe.* Disponível em http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf. Consultado em 10/07/2010.

Ghiglione, R.& Matalon, B. (1993). *O inquérito - teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia.

Jones, A. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by Teachers*. Disponível em http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/http://www.becta.org.u k//upload-dir/downloads/page_documents/research/barriers.pdf.

Kitchen, S., Finch, S & Sinclair, R. (2007). Harnessing Technology Schools Survey 2007. Retirado de http://dera.ioe.ac.uk/1554/1/becta_2007_htssfindings_report.pdf

Krueger, R. A. (1997). *Analyzing e Reporting Focus Group Results.* Thousand Oaks: Sage.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. 1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lisboa, E.S., Jesus, A. G., Varela, A. M., Teixeira, G. H. & Coutinho, C.P. (2009).

LMS em Contexto Escolar: estudo sobre o uso da Moodle pelos docentes de duas escolas do Norte de Portugal. In *Educação, Formação & Tecnologias*, *2* (1), 44-57. Disponível em http://eft.educom.pt.

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G. & Namey, E. (2005*). Qualitative research Methods: A data Collector's Field Guide.* North Carolina: USAID.

Maddux, C. D. (1998). Barriers to the successful use of information technology in education. *Computers in the Schools, 14(3/4)*, 5-11.

Meirinhos, M. F. A. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua.* Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/6219.

Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo*, 3, 41--50. Moreira, I. (2004). *Questionários: teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Morgan, D. L. (1997). *Planning Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage.

Morueta, R. T., Igado, M. F. & Gómez, J. I. A. (2010). ICT integration in Primary and Secondary Education in Andalusia, Spain: Curricular and Organizational Implications. Educação, Formação & Tecnologias, 3 (2), 18-44.

Paiva, J. (2002), *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos professores*. Lisboa: Ministério da Educação - DAPP. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf. Acedido em 51172010.

Paiva, J., Morais, C. & Paiva, J. (2010). Referências importantes para a inclusão coerente das TIC na educação numa sociedade "sistémica". *Educação, Formação e Tecnologias,* 3 (2), 5-17.

Papert, S. (1997). *A Família em Rede.* Lisboa: Relógio d'Água.

Pelgrum, W. P. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers e Education*, 37, 2, 163-178. Disponível em http://users.ntua.gr/vvesk/ictedu/article5_pelgrum.pdf.

Pflaum, W. (2004). *The Technology Fix: The Promise and Reality of Computers in Our Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Pommerich, M. (2004). Developing computerized versions of paper-and-pencil test: Mode Effects for Passage-Based Tests. *The Journal of Technology, Learning and Assessment, 2(6),* 1-45. Disponível em http://escholarship.bc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=jtla.

Ponte, J. P. (1994). *O Projecto Minerva – Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. Lisboa: DEPGEF.

Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Éditeur.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, J. L. (Coord), Teodoro, V. D., Fernandes, J. P. S., Ferreira, F. M., & Chagas, I. (2010). *Portal das Escolas. Recursos Educativos Digitais para Portugal. Estudo Estratégico.* Disponível em http://www.gepe.min- edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Portal_das_Escolas1.pdf.

Salleh, S. (2010). *Factors Influencing Use of ICT: Secondary Teachers' Perceptions*. Saarbrucken : VDM Verlag Dr. Muller.

Schoepp, K. (2004). *Technology Integration Barriers in a Technology-Rich Environment: A CBAM Perspective*. Disponível em http://eric.ed.gov/PDFS/ED490211.pdf.

Scrimshaw, P. (2004). Enabling tecahers to make successful use of ICT. Disponível em http://www.becta.org.uk.

Silva, B. D. (1998). Linhas de orientação para a integração curricular dos media. In *Actas do III Colóquio sobre questões curriculares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 201-216.

Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

Yin, R. (1994). Case *study research: design and methods. (*2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Pubications.

[409]

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE OPERACIONALIZAÇÃO DO CÓDIGO PEDAGÓGICO DE MIGUEL ZABALZA

Manuel Carlos Chaves[1] **e Maria do Rosário Pinheiro**[2]

[1] Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

[2] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

[Resumo] Perrenoud (2000) afirma que, se pudéssemos descrever o trabalho docente, poderíamos reconhecer as competências do seu desempenho. Miguel Zabalza respondeu com o Código Pedagógico para um ensino de qualidade. Estas dimensões operacionalizadas no Questionário de Opinião das Vivências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior revela-nos o pensamento do professor sobre o seu desempenho desde a planificação de actividades docentes até à necessária revisão de processo do trabalho realizado, passando pela metodologia, os materiais, as novas tecnologias, o apoio aos estudantes, a avaliação, a coordenação com os colegas, os espaços da actividade lectiva e a apresentação dos conteúdos.

1. Introdução

É indesmentível que o ensino superior em está em transformação. Achamos que esta reforma, necessária e exigente, apela às competências pedagógicas dos docentes do ensino superior de uma forma tão profunda como nunca o fez no passado. As transformações decorrentes do Processo de olonha, iniciado com a Magna Charta Universitatum em 1988, constituem uma oportunidade e uma solução, mas pressupõem novas práticas educativas com o objectivo de formar estudantes autónomos, apresentar um equilíbrio entre a exigência e o apoio e desenvolver uma docência ajustada aos parâmetros curriculares de continuidade e transversalidade (Chaves, 2010).

Neste sentido, reflectir e investigar sobre a pedagogia no ensino superior "(…) onde ela deve primar pela exigência e rigor (…)" (Reimão, 2001, p.243) é reflectir sobre a sua missão, numa altura em que o conhecimento e a ciência cada vez mais resultam de uma procura baseada na necessidade de dar respostas a problemas vitais para o homem rodeado de contingências. É deste conjunto de características culturais que partirá a eficácia da acção do docente que, ao mesmo tempo, lhe permitirá abrir espaços de tolerância e de compreensão, suficientes e necessários para que deixe o estudante crescer com a autonomia que lhe possibilite viver a própria vida e ser dela o verdadeiro autor.

A investigação empírica desenvolvida, a partir do Código proposto por Miguel Zabalza, pretendeu recolher a opinião de um conjunto de Docentes de Enfermagem acerca das suas vivências pedagógicas. Esteve em análise, após selecção de uma unidade curricular, o carácter presente ou ausente dos aspectos didático-pedagógicos e respectivo grau de importância atribuído.

Seguindo as orientações de Vieira e colaboradores (2002), a formação dos professores poderá dar iniciar-se por uma auscultação individual das necessidades de formação. Assim mesmo, a identificação destas necessidades poderá ser facilitada pela utilização de uma checklist a que chamamos Checklist de Auto-avaliação das Práticas Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (CAPPES).

2. Metodologia

Alguns autores afirmam que o ensino superior experimentou, nos últimos vinte e cinco anos, as mudanças mais importantes que teve ao longo da sua história. Zabalza (2002) consubstancia

esta ideia, lembrando que na década de setenta não existia uma forte pressão pelo emprego e que as prioridades dos professores eram construídas à margem dessa obsessão. Era então possível estudar e interessar-se por algo nem sempre ligado à vida profissional. Os cursos eram mais generalistas, permitindo que os estudantes tivessem uma visão mais alargada do mundo.

De acordo com Brew (1995, cit. por Zabalza, 2004b, p.122), a progressiva massificação e a consequente heterogeneização dos estudantes foi seguida de um decréscimo nos investimentos financeiros, motivo pelo qual as instituições e os professores se viram obrigados a responder a novos compromissos sem poder contar com os recursos necessários para fazê-lo. Uma consequência negativa, conforme refere o autor, foi a indiferença em relação à formação para a docência, isto é, os aspectos importantes para o bom funcionamento dos processos formativos tiveram pouca atenção (coordenação, desenvolvimento de metodologias, avaliação, incorporação de novas tecnologias, novos sistemas de ensino como o tempo parcial, formação em contexto de trabalho, etc.).

O processo de Bolonha, na nossa opinião, projecto imponente e irreversível do ensino superior vem responder uniformizadamente ao que de mais actual se conhece sobre a arte de ensinar, revolucionando as práticas em uso "desprivatizando" mas revalorizando a prática docente, entrando e tocando de forma expressiva no núcleo do processo formativo, isto é, como é que os professores ensinam e os estudantes aprendem. Importante e talvez menos propagado, o objectivo da redução do número de abandonos e a dinamização da vinculação ao mundo do trabalho.

A grande inovação e desafio para a próxima década, segundo Zabalza (2000), prende-se com a passagem da função docente de ensinar para a função docente de fazer aprender. Esta transformação pressupõe docentes com uma dupla competência: uma competência científica (possuidores de conhecimentos fidedignos no âmbito do que ensinam) e uma competência pedagógica (como pessoas comprometidas com a formação e aprendizagem dos seus estudantes).

Na actualidade os docentes constituem, em potência, o activo mais importante para levar à prática uma sociedade de aprendizagem democraticamente justa. Mais do que nunca devem ser transmissores de conhecimentos. Como refere Zabalza (2000, p.14), "(…) o bom ensino não é um processo linear". Nesta linha de pensamento, os docentes têm de desempenhar papéis mais complexos, para que realcem a criatividade, a curiosidade intelectual, a saúde emocional e o sentido de cidadania dos estudantes.

No quadro 1 apresentamos o código pedagógico proposto por Zabalza. São dez dimensões substanciais da docência, ou seja, um conjunto de condições e reptos para uma docência de qualidade no ensino superior que orientaram a elaboração dos itens que integram o instrumento de investigação: Opinião das Práticas e Vivencias Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (QOVPDES). Estamos certos que a missão formativa de cada instituição de ensino superior se concretiza e operacionaliza pela sua oferta curricular. As dez dimensões revelam-nos o pensamento do professor sobre o seu desempenho abrangendo toda a actividade docente desde a planificação das actividades docentes até à necessária revisão do processo realizado, passando pela metodologia, materiais de apoio, novas tecnologias, apoio aos estudantes, avaliação, coordenação com os colegas, gestão dos espaços e selecção e apresentação dos conteúdos.

Amostra

A investigação empírica foi desenvolvida utilizando um grupo de 58 docentes de enfermagem. ara esta investigação foi construído para o efeito, um Questionário de Opinião das Práticas e Vivencias Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior, com o objectivo de proporcionar em contexto de trabalho docente, isto é, em plena vivência pedagógica, aos intervenientes, os docentes, uma auto-avaliação do seu desempenho condicionada por factores diversos e, simultaneamente, identificar necessidades de formação através da Checklist de auto-avaliação das práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior (CAPPES).

Instrumento

Pretendendo elaborar um instrumento de avaliação associámos aos 100 itens propostos duas escalas de resposta, conforme apresentado na Quadro 2.

Assim, cada item deve ser respondido segundo duas escalas, uma de ausência e presença (situada à esquerda do item) e uma outra de importância da prática ou situação atribuída pelo docente (situada à direita do item)

Para responder ao QOVPDES, cada professor tem que seleccionar uma unidade curricular e responder tendo em conta exclusivamente as actividades que nela desenvolve. À esquerda, se a actividade referida pelo item está ou não presente na sua vivência pedagógica ou se não se aplica à unidade curricular previamente seleccionada, e à direita se considera essa actividade muito pouco importante ou pelo contrário bastante importante, independentemente se a actividade está ou não presente na prática ou situação que promove, no contexto do curso e da unidade curricular que lecciona.

3. Resultados

Análise da qualidade dos itens e consistência interna

Num primeiro momento, efectuou-se a análise descritiva de todas as variáveis em estudo. Foram calculadas médias e desvios padrões no caso das variáveis numéricas e frequências e percentagens para as variáveis categoriais.

Sempre que se pretendeu verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre variáveis ou grupos recorreu-se a procedimentos de estatística inferencial, tendo sido aceite como diferenças significativas aquelas que possuíam um valor de probabilidade associado de pelo menos (.05) (Howell, 2007). Quando se pretendia averiguar acerca das diferenças médias entre dois grupos, relativamente a uma variável numérica, optou-se pelo teste t de Student (design não relacionado) (Howell, 2007; Pestana & Gageiro, 2003).

Nos casos em que os cruzamentos assumiam uma variável independente com mais de duas categorias e uma variável dependente numérica, foram

efectuadas análises da variância, unifactorial (ANOVA). Na análise da relação de associação entre duas variáveis numéricas, calculou-se o índice de correlação de Pearson (Howell, 2007).

4. Discussão dos Resultados

O Quadro 3 apresenta uma visão de conjunto destacando em simultâneo os itens mais valorizados pelos docentes como Globalmente Presente e Importante (GPI) considerados "Pontos Fortes"; Globalmente Ausente mas Importante (GAI) considerados "Pontos Fracos" e Globalmente Ausente e Pouco Importante (GAPI) considerados "Pontos muito Fracos". Os valores referidos neste quadro foram calculados sempre em função do número total dos docentes respondentes (n=58), independentemente dos valores de não resposta. Apesar de realizado este cálculo para todos os itens, no Quadro 3, apenas são apresentados os dez aspectos didáctico-pedagógicos mais presentes e importantes (GPI), os dez aspectos mais ausentes e importantes (GAI) e os dez aspectos mais ausentes e pouco importantes (GAPI). A leitura deste quadro permite hierarquizar a presença/ausência e o grau de importância dos itens compreendendo, agora, as dimensões a que pertencem. Neste sentido, será possível visualizar as dimensões mais fortemente presentes e valorizadas e as que, estando ausentes, são distintamente valorizadas ou desvalorizadas. Tendo por base o Quadro 3, é possível verificar que são seis as dimensões a que pertencem os dez itens expostos como mais globalmente presentes e importantes (GPI); a dimensão Planificação é representada por três itens, as dimensões Apoio aos estudantes e Selecção e Apresentação de conteúdos por dois itens e a dimensão Novas tecnologias por um item. Importa referir que mesmo os docentes que consideram estes aspectos didáctico-pedagógicos como globalmente ausentes, os consideram também importantes (GAI).

Analisando o 2º grupo dos dez aspectos didáctico-pedagógicos expostos no quadro, os globalmente considerados

Quadro 1 – Elementos-chave das 10 dimensões de qualidade do ensino superior enunciados pelo código pedagógico de Zabalza (2003).

Subescalas do QOVPDES	**Descrição**
Planificação	Pôr em prática determinações legais, estabelecer os conteúdos, construir o manual e a didáctica da unidade curricular.
Espaços	Controlar os espaços e condições ambientais em que se desenvolve a docência como potenciador do impacto formativo.
Selecção e apresentação de conteúdos	Seleccionar, sequenciar, estruturar e apresentar adequadamente os conteúdos científicos. Apresentação de um mapa relevo com eixos conceptuais e estruturais da unidade curricular.
Materiais de apoio à aprendizagem	Orientar indirectamente a aprendizagem através de materiais, oferecendo sugestões sobre a melhor forma de abordar os conteúdos da unidade curricular.
Metodologia	Definir as linhas matriciais transversais aos distintos métodos que configuram o nosso estilo de ensino, destacando a dependência e independência das actividades, o apoio e a exigência e a aproximação extensiva ou intensiva dos conteúdos disciplinares.
Novas tecnologias	Manipular a informação e a comunicação com fins didácticos, constituindo um valor acrescido para além do aspecto gráfico e de suporte.
Apoio aos estudantes	Ter presente no encontro formativo o propósito de provocar mudança de conhecimentos, condutas e sentimentos.
Avaliação	Retornar atempadamente a informação ao estudante, para que este compreenda como foi e pode melhorar o seu desempenho.
Coordenação com os colegas	Trabalhar em conjunto num contexto institucional, equilibrando as suas qualidades pessoais e a sua pertença ao grupo, desenvolvendo projectos integrados institucionalmente.
Revisão do processo	Reajustar e sistematizar ao nível institucional, núcleo ou departamento e de cada docente, promovendo uma cultura de avaliação, fundamentação e documentação do trabalho desenvolvido.

Quadro 2 – Exemplo de item e respectivas escalas de resposta do Questionário de Opinião das Práticas e Vivencias Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (QOVPDES).

Não se aplica	Globalmente Ausente GA	Globalmente Presente GP	Nas práticas e situações de ensino/aprendizagem que promovo, no contexto do curso e da unidade curricular que lecciono, considero:	Grau de Importância da prática ou situação			
				Muito Pouco Importante	Pouco Importante	Moderadamente Importante	Bastante Importante
Exemplo de Item e respectivas escalas de resposta							
1	GA	GP	A estrutura complete do programa: contextualização, conteúdos, métodos de ensino, avaliação e bibliografia	Muito Pouco Importante	Pouco Importante	Moderadamente Importante	Bastante Importante

ausentes e importantes (GAI), verifica-se que as dimensões patentes são apenas duas; a dimensão Revisão do processo referida em seis itens e a dimensão Coordenação com os colegas com quatro itens. Salienta-se que, os aspectos didáctico-pedagógicos referidos neste grupo, apesar de serem referenciados como ausentes pelos docentes, estes reconhecem-lhe importância. Esta importância é reforçada pelos valores da coluna dos aspectos considerados importantes e presentes (GPI).

Mais heterogénea em termos de dimensões, é a listagem dos dez itens mais vezes referidos como ausentes e pouco importantes (GAPI). Apesar destes aspectos didáctico- pedagógicos serem frequentemente referidos como pouco importantes e ausentes, um número mais elevado de docentes considera-os importantes independentemente de estes estarem ausentes (GAI) ou presentes (GPI) nas suas actividades lectivas.

O Quadro 4 apresenta os valores de alfa de Cronbach, a média e o desvio-padrão de cada subescala do QOVPDES. Para a obtenção dos índices médios somaram-se os valores referentes aos níveis de importância (1 a 4 pontos), independentemente de essas características estarem presentes, ausentes ou não se aplicarem. Uma vez que em duas dimensões passámos a possuir nove itens, seria mais facilmente compreendida a comparação entre variáveis que possuíssem a mesma escala. Com o intuito de poder realizar análises gráficas comparativas optámos por calcular o score médio para cada subescala, ou seja, somar as pontuações de cada item (1 a 4 pontos) e dividir pelo número de itens válidos para essa subescala.

Na realização deste somatório teríamos de assumir que estávamos perante um indicador da importância atribuída a um conjunto de características que podem ser compreendidas como factores de qualidade no Ensino Superior. Neste sentido, seria relevante analisar previamente se estes itens poderiam ser somados, ou seja, se todos contribuíam positivamente para uma mesma medida.

Outro aspecto que merece ser realçado, na nossa opinião, é a ordenação das dimensões segundo o nível de importância atribuído. Assim, do mais importante para o menos importante, observamos: (1) Apoio aos estudantes (n=53: m=3.72; dp=.45), (2) Coordenação com os colegas (n=53: m=3.65; dp=.51), (3) Avaliação (n=55: m=3.61; dp=.46), (4) Metodologia (n=53: m=3.58; dp=.48), (5) Planificação (n=51: m=3.57; dp=.46), (6) Revisão do Processo (n=55: m=3.57; dp=.53), (7) Materiais de apoio à aprendizagem (n=53: m=3.50; dp=.46), (8) Selecção e apresentação de conteúdos (n=52:m=3.50; dp=.48), (9) Novas tecnologias (n=48: m=3.61; dp=.51) e (10) Espaços (n=44:m=3.31; dp=.61).

5. Conclusões

Teoricamente as dez dimensões apresentadas são dimensões abrangentes e definidoras de qualidade da pedagogia no ensino superior. Os dados obtidos nesta investigação reforçam esta ideia, permitindo-nos perspectivar este questionário como um possível e vantajoso instrumento de auto-avaliação das práticas e situações pedagógicas relativas a uma determinada unidade curricular.

Tratando-se de uma tentativa de operacionalização de um código pedagógico de autor, foi com agradável surpresa que verificámos que os docentes participantes nesta investigação atribuíram tendencialmente níveis elevados de importância aos itens e consequentemente às dez dimensões de qualidade em análise. Relembre-se que os índices médios das dez subescalas variaram entre 3.72 e 3.31, face a uma pontuação teórica variável entre 1 e 4. Apesar da amplitude destes resultados ser muito pequena, do nosso ponto de vista é importante realçar a hierarquização dos índices médios de importância. Desta forma, verifica-se que as quatro dimensões mais valorizadas pelos docentes, independentemente do seu carácter presente ou ausente, dizem respeito ao *Apoio aos estudantes*, à *Coordenação com os colegas*, à *Avaliação* e *Novas tecnologias*.

De acordo com Zabalza (2003), e tal como referimos anteriormente, estes integram os grandes desafios que se colocam ao exercício pedagógico do dia-a-dia do docente e que contrariam as competências tradicionais dos docentes. Comparativamente, surgem como áreas menos valorizadas como os *Espaços*, a *Selecção e apresentação de conteúdos* e *os Materiais de apoio à aprendizagem.*

Adiantar uma hipótese explicativa para estes resultados exigiu uma leitura mais aprofundada, que incluísse, para além da importância, o carácter ausente e presente destes elementos pedagógicos na prática docente.

Neste sentido, é interessante sublinhar os padrões de resposta emergentes, quando analisamos os aspectos didáctico-pedagógicos Globalmente Presentes e Importantes (GPI), Globalmente Ausentes mas Importantes (GAI) e Globalmente Ausentes e Pouco Importantes (GAPI).

Com efeito, os aspectos didáctico--pedagógicos mais vezes considerados globalmente ausentes e importantes (GAI), dizem respeito a actividades de interacção docente-docente ou docente-instituição.

Especificamente, as dimensões que os docentes identificaram como globalmente ausentes e importantes (GAI) na sua prática docente são a Revisão do processo *(Reajustar e sistematizar ao nível institucional, núcleo ou departamento e de cada docente, promovendo uma cultura de avaliação, fundamentação e documentação dotrabalho desenvolvido)* e a Coordenação com os colegas *(Trabalhar em conjunto num contexto institucional, equilibrando as suas qualidades pessoais e a sua pertença ao grupo, desenvolvendo projectos integrados institucionalmente).* Estes aspectos, na nossa opinião, são os elementos didáctico-pedagógicos que mais facilmente os docentes, sensibilizados para a sua importância, passarão a adoptar na sua prática pedagógica assim que sejam exigidas ou criadas condições de desempenho. Por outras palavras, estas actividades poderão atingir níveis de excelência no desempenho através de maior orientação e organização institucional, uma vez que os docentes já realizam muitas actividades didáctico-pedagógicas de qualidade nessas áreas e consideram outras como importantes.

É interessante conjugar estes resultados com as dimensões didáctico--pedagógicos referidos pelos docentes como ausentes mas simultaneamente pouco importantes (GAPI: Planificação, Metodologia, Selecção e apresentação de conteúdos, Avaliação, Espaços e Materiais de apoio à aprendizagem). Novamente observamos a tendência para não valorizar, e manter ausente, a implicação dos estudantes no

processo ensino-aprendizagem [item 25. *A inclusão de temas opcionais no programa da unidade curricular; item* 46. *A participação dos estudantes na definição da metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação; item* 47. *A implicação dos estudantes nas diversas actividades curriculares, inclusive na apresentação dos conteúdos*; item 31. *A existência de material específico de apoio aos estudantes (por exemplo um guião de disciplina) diferente do programa da unidade curricular]*.

Os aspectos didáctico-pedagógicos referidos pelos docentes como pouco importantes e ausentes, formam assim, um corpo de conhecimentos, atitudes e metodologias a melhorar e transformar onde a prescrição de formação e o acompanhamento pedagógico se aplicam.

Os resultados mostram ainda que as dimensões a que os docentes mais importância atribuem e mais presentes estão nas suas práticas lectivas, são

Quadro 3 – Percentagem de respostas dos docentes (N=58) relativas aos aspectos didáctico-pedagógicos referidos como Globalmente Presente e Importante (GPI); Globalmente Ausente mas Importante (GAI) e Globalmente Ausente e Pouco Importante (GAPI).

Item	Dimensão	Globalmente		
		Presente	Ausente	
		Importante GPI %	Importante GAI %	Pouco Importante GAPI %
1. A estrutura completa do programa: contextualização, conteúdos, métodos de ensino, avaliação e bibliografia	Planificação	91.3	-	-
45. A acessibilidade e cordialidade no relacionamento com os alunos	Metodologia	89.6	-	-
61. A sensibilidade para com os estudantes, colocando-nos no seu lugar e procurando compreender as suas solicitações	Apoio aos Estudantes	89.6	-	-
72. A coerência entre a nossa actuação didáctica (objectivos, métodos e estilo) e a avaliação	Avaliação	87.9	-	-
2. A coerência entre o programa da unidade curricular e o projecto formativo da instituição e da profissão	Planificação	89.6	1.7	-
29. A introdução de perguntas, exercícios, diálogos e/ou debates para potenciar um feedback fluido e contínuo	Selec. Apres. Conteúdos	86.2	3.4	-
66. A existência de um clima relacional caloroso nas nossas aulas ou actividades formativas	Apoio aos Estudantes	86.2	1.7	-
7. A inclusão no programa de referências bibliográficas e fontes de informação úteis para as aprendizagens	Planificação	84.4	5.1	-
51. O equipamento disponível é actualizado e pertinente às aprendizagens	Novas Tecnologias	84.4	3.4	-
23. A diferença entre conceitos básicos/fundamentais e complementares	Selec. Apres. Conteúdos	82.7	1.7	-
98. O registo das actividades não académicas desenvolvidas na sua instituição, a sua pertinência e êxito	Revisão do Processo	34.4	44.8	6.8
94. O conjunto de dados explícitos sobre os resultados das actividades de cooperação, local, nacional e internacional	Revisão do Processo	32.7	44.8	3.4
93. O conjunto de dados sobre resultados obtidos em processos de intercâmbio entre instituições	Revisão do Processo	36.2	44.8	1.7
96. Os dados sobre a satisfação dos docentes do desenvolvimento do curso, horários, carga lectiva, recursos, coordenação etc.	Revisão do Processo	44.8	43.1	-
91. A realização de um diagrama de resultados dos alunos em cada uma das disciplinas do curso	Revisão do Processo	32.7	43.1	5.1
84. A elaboração partilhada de materiais (documentos, manuais, textos, dossiers etc.) entre várias disciplinas ou actividades	Coordenação com Colegas	34.4	43.1	1.7
89. A participação em actividades de tutoria e apoio entre colegas (por exemplo: observação de aulas, revisão conjunta de materiais, etc.)	Coordenação com Colegas	37.9	41.3	1.7
85. A participação em experiências ou actividades conjuntas para inovar: trabalhos, visitas, conferências etc.	Coordenação com Colegas	39.6	37.9	-
83. A planificação partilhada com as outras unidades curriculares contribuindo para a interdisciplinaridade	Coordenação com Colegas	43.1	37.9	-
99. Os dados sobre a imagem pública da sua instituição, núcleo ou departamento	Revisão do Processo	46.5	32.7	3.4
25. A inclusão de temas opcionais no programa da unidade curricular	Selec. Apres. Conteúdos	29.3	17.2	17.2
74. A utilização de fórmulas inovadoras de avaliação	Avaliação	46.5	25.8	12.0
46. A participação dos estudantes na definição da metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação	Metodologia	44.8	31.0	10.3
79. A utilização de novas tecnologias no processo de avaliação	Avaliação	34.4	27.5	10.3
8. O sentido estético e a originalidade da apresentação do programa	Planificação	50.0	15.5	8.6
11. O equilíbrio entre estruturas móveis, semi-móveis e fixas no espaço físico da docência	Espaços	43.1	13.7	8.6
20. A adequação do simbolismo do espaço às actividades pedagógicas	Espaços	53.4	5.1	8.6
47. A implicação dos estudantes nas diversas actividades curriculares, inclusive na apresentação dos conteúdos	Metodologia	53.8	12.0	8.6
71. A separação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa das aprendizagens	Avaliação	51.7	13.7	8.6
31. A existência de material específico de apoio aos estudantes (por exemplo um guião de disciplina) diferente do programa da unidade curricular	Materiais de Apoio à Aprendizagem.	55.1	18.9	6.8

Legenda: GPI – Aspecto didáctico-pedagógico considerado Globalmente Presente e Importante; GAI – Aspecto didáctico-pedagógico considerado Globalmente Ausente e Importante; GAPI – Aspecto didáctico-pedagógico considerado Globalmente Ausente e Pouco Importante.

seis em dez dimensões de qualidade possíveis: *a Planificação, a Selecção e Apresentação de conteúdos, o Apoio aos estudantes, a Metodologia, a Avaliação e as Novas tecnologias*. Convém no entanto notar que apesar de os dez aspectos didáctico-pedagógicos, correspondentes a estas seis dimensões específicas, serem, se atendermos ao seu conteúdo, elementos indispensáveis e basilares do funcionamento de uma pedagogia de qualidade, eles são apenas, no nosso entendimento, aspectos que apenas respondem a um desafio mínimo de qualidade.

Como nos referia Schon (1983), é necessário um património de análise, uma descrição detalhada de comportamentos ou práticas pedagógicas que guiem o docente e o conduza aos aspectos a melhorar. Assim, seguindo as orientações de Vieira e colaboradores (2002), a formação dos professores poderá iniciar-se pela auscultação individual de necessidades de formação. Logo, a identificação destas necessidades poderá ser facilitada após a utilização individual desta *checklist*, a que chamamos *Checklist* de Auto-avaliação das Práticas Pedagógicas do Ensino Superior – CAPPES. Acreditamos que uma formação "feita à medida" levará mais rapidamente a uma renovação das práticas pedagógicas num formato que se preconiza *down-top* e não exclusivamente o inverso. A aplicação de processos de autoavaliação da prática docente sustentados no modelo de Zabalza, poderão diminuir as resistências por parte dos docentes e favorecer a criação de uma cultura de avaliação. A prática de autoavaliação ao serviço da melhoria do sistema educativo poderá, na nossa opinião, servir de catalisador para a mudança e inovação.

Mudar a realidade no ensino superior faz parte do horizonte dos actuais docentes e discentes. Assim, todo e qualquer processo de mudança profundo e profícuo passará pela tomada de consciência dos aspectos necessários a mudar (Pinheiro, 2007). Só assim, docentes e discentes poderão sentir-se não só parte do problema mas também parte da solução (Pinheiro, 2007).

6. Referências Bibliográficas

Chaves, Manuel Carlos (2010). *Pedagogia no Ensino Superior: Uma proposta de análise e de autoavaliação.* Coimbra: Formasau.

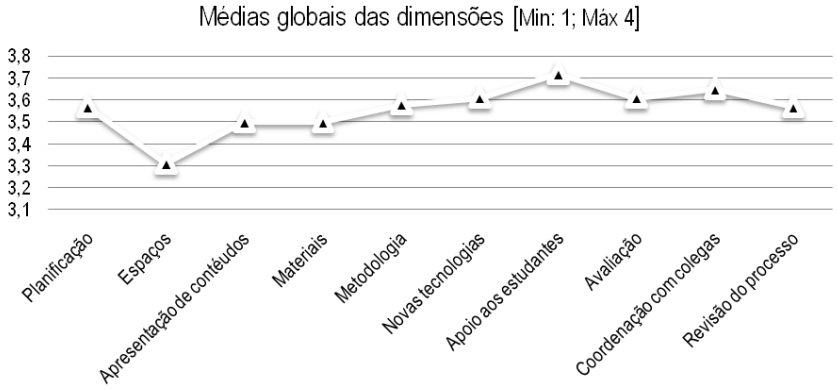
Howell, D. (2007). *Statistical methods for psychology* (6ª ed.). USA: Thomson Wadsworth.

Pestana, M & Gageiro, J. (2003). Análise de dados para ciências sociais. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Quadro 4 – Valores de alfa de Cronbach, a média e o desvio-padrão de cada subescala do QOVPDES

Subescala	Nº itens	n	Índice médio	DP	α
Planificação	10	51	3.57	.46	.91
Espaços	9	44	3.31	.61	.92
Selecção e apresentação de conteúdos	10	52	3.50	.48	.89
Materiais de apoio à aprendizagem	10	53	3.50	.46	.87
Metodologia	10	53	3.58	.48	.91
Novas tecnologias	9	47	3.61	.51	.93
Apoio aos estudantes	10	53	3.72	.45	.93
Avaliação	10	55	3.61	.46	.90
Coordenação com os colegas	10	53	3.65	.51	.94
Revisão do processo	10	55	3.57	.53	.93

Gráfico 1 – Comparação das médias na pontuação global das dez dimensões em análise.



Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pinheiro, M. R. (Abril, 2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior.* Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores, Funchal, 27-29 de Abril de 2007.

Reimão, C. (org.). (2001). *A Formação pedagógica dos docentes do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.

Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2003). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. 2ª Edição, Lisboa: Gradiva.

Vieira, F., Gomes, C., Silva, J., Moreira, M., Melo, M., Albuquerque, P. (2002).

Concepções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho, CEEP.

Zabalza, M. A. (2000). *Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras.*

En Sociedad Española de Pedagogía. Ponencias Vol.1, 241-271. XII Congresso Nacional I Iberoamericano de Pedagogía: Madrid. Disponível em: http://www.prodigyweb.net.mx/gunther/contenidos.htm. Acedido em 16 de Abril de 2009.

Zabalza, M. A. (2002). *Conferência com o tema: O ensino superior.* Disponível em: http://www.prodigyweb.net.mx/lgunther/ftp/zabalza[1].wmv. Acedido em 25 de Agosto de 2007.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario – Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, M. A. (2004b). *O ensino universitário: O cenário e os seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

[410]

A ESCOLA A TEMPO INTEIRO: UM ESTUDO NA EB1/PE DE MACHICO DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

José Manuel Botelho e Lídia da Conceição Grave-Resendes
Universidade Aberta, Portugal

[Resumo] O presente trabalho, de natureza qualitativa, procura encontrar respostas para uma questão central da investigação: **"Que representações sociais têm os agentes educativos sobre a Escola a Tempo Inteiro?"** *Assim sendo, os objectivos do estudo consistem em conhecer, por um lado, o processo de criação e operacionalização da Escola a Tempo Inteiro e, por outro, conhecer as vantagens das Actividades de Enriquecimento Curricular no processo educativo dos alunos. Concluímos que a Escola a Tempo Inteiro foi criada para corresponder às carências educativas básicas, às necessidades das famílias e formação integral das crianças, acarretando um enorme desafio a todos os agentes educativos, exigindo várias mudanças no contexto escolar.*

O Estudo

Na Região Autónoma da Madeira introduziram-se medidas que propunham a melhoria e o progresso do ensino ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, pretendendo dar a todos os alunos condições para o sucesso escolar na sua vida futura. Há muito que as escolas da região estavam reduzidas ao mínimo de condições, que por sua vez, reduziam ao mínimo as oportunidades de aprendizagem de todos os alunos, proporcionando um ambiente de trabalho e estudo muito empobrecedor. Atendendo a estas circunstâncias, em 1995, o Governo Regional implementou medidas visando a construção da Escola a Tempo Inteiro como resposta às dificuldades sentidas no terreno por pais, professores e alunos.

Esta proposta de comunicação enquadra-se no tema do VI Colóquio CIE - UMa "Práticas de Etnografia em Educação" promovido pela Universidade da Madeira e constitui uma oportunidade de conhecermos as informações procedentes da realidade insular e, desta forma, reflectir sobre o passado e o presente da Escola a Tempo Inteiro.

Face a este novo paradigma organizacional vigente na Região Autónoma da Madeira e à carência investigativa das suas dinâmicas, nomeadamente sobre as representações sociais que os diferentes agentes têm sobre a ETI, que decidimos investigar as informações procedentes deste modelo de funcionamento de escola, procurando compreender qual o seu impacte a nível do rendimento escolar dos alunos. Neste sentido, decidimos optar por este tema que norteou toda a actividade investigativa: "Que representações sociais têm os agentes educativos sobre a ETI?"

Metodologia da Investigação

Tendo em conta a problemática e face aos objectivos pretendidos, optámos pelo paradigma interpretativo (Erickson, 1986) na operacionalização da investigação empírica. Ao posicionarmo-nos numa abordagem qualitativa foi importante compreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e da experiência humana. Constituiu, portanto, a abordagem privilegiada na construção do conhecimento, através da interpretação dos fenómenos e o dar voz às interpretações dos participantes: a nível macro - Directora Regional de Educação cessante e a nível meso - Directora da Escola e Coordenadora das Actividades de Enriquecimento Curricular.

O design de estudo, segundo Afonso (2005:56), *"implica uma descrição prospectiva da operacionalização da estratégia da investigação adoptada, envolvendo a justificação e caracterização do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, do dispositivo e dos procedimentos."* Assim sendo, a investigação é sob a forma de estudo de caso, enquadra-se na problemática de investigação que tem por objecto

de estudo a Escola a Tempo Inteiro. Tal como sustenta Stake (1994: 245), *"a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso."* (Afonso, 2005: 73).

Resultados da Investigação

Durante toda a investigação, a atitude do investigador pautou-se pela consciência da importância atribuída às medidas implementadas na Região Autónoma da Madeira através do modelo da Escola a Tempo Inteiro e, pela inquietude, com que, por vezes, se questionou sobre a contribuição desta realidade insular na formação integral das crianças com vista ao melhor sucesso escolar.

São várias as ideias e perspectivas que deste trabalho resultam, as quais optamos por interpretar a informação assente nos aspectos mais valorizados e extrair as respectivas conclusões. Para resolver o cerne da questão, norteamo-nos por dois objectivos: primeiro, procurar conhecer o processo de criação e operacionalização da Escola a Tempo Inteiro e, segundo, procurar conhecer as vantagens das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) no processo educativo dos alunos. Assim sendo, a reflexão deste estudo emerge em função destes objectivos da pesquisa previamente traçados.

Em relação ao primeiro objectivo e, atendendo às várias leituras efectuadas, apuramos que o Governo Regional da Madeira encomendou a realização de estudos estratégicos para fazer o diagnóstico e o levantamento da situação da rede regional escolar (PORRE, 1994; Caraça, 1995). Após reanalisada a situação do sector educativo, concluiu-se que a realidade insular das escolas era muito preocupante, pois a maioria dos edifícios escolares não dispunham de condições físicas para os fins a que se destinavam. Havia sérios problemas que era necessário resolver: *"Transportes, antiguidade dos edifícios, reduzida capacidade, má localização e dispersão dos mesmos"* (PORRE, 1994: 13) e, por isso, a região deveria fazer um esforço no sentido de concretizar um forte investimento em instituições escolares com um nível de funcionamento adequado (Caraça, 1995: 68).

Assim sendo, a região procurou inovar-se através da ambição da criação de um modelo viável, suportado por recursos disponíveis e destinado a todos os alunos em condições de sucesso educativo pleno. Em 1994 foi idealizada a Escola a Tempo Inteiro e implementada a partir de Outubro do ano seguinte com o objectivo de corresponder às carências educativas básicas e contribuir para a formação integral das crianças, dando resposta às necessidades dos pais e da sociedade actual. Este modelo foi inspirado num formato já existente nas escolas de Madrid, onde se detectou que as crianças tinham sala de estudo e actividades em turno contrário à actividade lectiva. No entanto, foi sujeito a grandes alterações por parte da tutela regional. Em 1998, a publicação da Portaria nº 133/98, de 14 de Agosto pela Secretaria Regional de Educação, regulamenta o regime de criação e funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro, sendo mais tarde, revogada pela Portaria nº 110/2002, de 14 de Agosto, que perante uma nova realidade social complexa, afasta soluções uniformes, globalizadoras e aposta num modelo diferenciado de acordo com os dinamismos próprios de cada escola que expressa o meio sociocultural e as reais necessidades educativas.

Na verdade, os participantes deste estudo revelam indicadores qualitativos sobre os principais motivos que conduziram à criação da ETI. Assim sendo, os motivos foram: parque escolar degradado e sem equipamentos suficientes; isolamento dos professores; resposta social às famílias; a necessidade de alargamento da rede social da criança, proporcionando-lhe o acesso a várias actividades, não apenas as actividades do currículo regular, permitindo minimizar desigualdades e injustiças entre as classes sociais; colmatar necessidades alimentares das crianças provenientes de famílias mais carenciadas; evitar o insucesso e abandono escolar e combater o trabalho infantil.

Na perspectiva de Toffler (1970), a sociedade reclama um novo cidadão, sendo que na sua óptica precisa de ser capacitado para enfrentar o choque do futuro. Posto isto, consideramos que o Governo Regional foi activo e corajoso e, deu um forte contributo para mudar o estado das coisas através da concretização indispensável deste projecto. Decorrida mais de uma década sobre a implementação da Escola a Tempo Inteiro, vimos só agora, num passado recente, pelas disposições assumidas no Despacho nº 12591/2006, a nível nacional, a vontade extrema de adoptar e implementar o projecto da Escola a Tempo Inteiro, o que nos leva a considerar que a região estava no bom caminho.

Relativamente ao processo de implementação da ETI, houve factores que obstaculizaram a sua execução, nomeadamente, a resistência dos poderes locais, das famílias e dos professores. Contudo, houve necessidade de ser desenvolvido um trabalho de sensibilização, criando novos parâmetros favoráveis à mudança. Com o passar do tempo, a resistência das famílias converteu-se numa exigência permanente para que os seus educandos beneficiassem das potencialidades da Escola a Tempo Inteiro.

A operacionalização da mudança no terreno veio exigir um esforço conjunto de todos os intervenientes no processo educativo. Assim sendo, constituiu-se uma modificação de hábitos e rotinas e uma renovada capacidade de adaptação a novas situações. Agora é necessário ter uma nova atitude face ao trabalho cooperativo, facilitando o envolvimento conjunto na programação curricular e na execução de projectos. Naturalmente que é necessário contar com a participação e empenho dos professores, com a sensibilidade capacidade de inovar na forma lúdica como se aprofunda os conteúdos nas Actividades de Enriquecimento Curricular.

O funcionamento da escola foi alterado por completo, implicou que a direcção da escola e os professores se comprometessem com a mudança para se organizar de forma a responder eficazmente às novas exigências. Porventura, seria mais simples se a Secretaria Regional de Educação tivesse promovido formação específica aos professores que passaram a funcionar a tempo inteiro. Apesar da dificuldade inerente à assunção de novos papéis, assim como, à atribuição de novos horários, houve a necessidade de se adaptarem às novas dinâmicas, de trocarem experiências e de se empenharem colossalmente nas várias funções da escola. Efectivamente, o modelo acarretou alterações à forma de trabalhar dos professores. Se antes, o professor trabalhava isoladamente em regime de monodocência, agora passou a poder trabalhar em conjunto, a trocar e a partilhar conhecimentos para melhorar e inovar as suas práticas lectivas.

Após a análise realizada aos dados obtidos, percebemos que aconteceram muitas alterações na escola. Aliás, as entrevistadas mencionaram que se tratou de uma revolução total e apontaram como modificações visíveis: a criação de novos espaços modernos para o desenvolvimento das actividades, nomeadamente, bibliotecas, salas para a prática da Expressão Plástica, Informática, cantinas, entre outras; o funcionamento das actividades em regime cruzado; com o funcionamento alargado, exigiu um acréscimo na dotação dos equipamentos e dos recursos humanos em exercício e uma nova dinâmica organizacional a nível da interacção entre todos os professores e a nível da organização escolar. A ETI possui um director com isenção da actividade lectiva, adjuvado por um funcionário administrativo

Na implementação deste modelo, vislumbrou-se a necessidade de repensar e ajustar o espaço às actividades, nomeadamente a dimensão das salas, a luminosidade, o distanciamento, a carga horária e a distribuição das diferentes actividades pelos professores, tendo sempre em vista os interesses e necessidades dos alunos.

Este modelo de escola, enquanto domínio de intervenção social e local de promoção da educação, foi uma medida inovadora, pois permitiu criar uma oferta educativa de qualidade a todas as crianças e condições de trabalho para todos. Este modelo é concebido de forma positiva, tendo sido o mais adequado às especificidades e necessidades da região. Veio propiciar mais educação, uma vez que, permite ocupar as crianças o dia inteiro, proporcionando-lhes, de forma igual, um leque mais alargado e variado de actividades lúdico-pedagógicas; maior socialização das crianças e dos professores e maior justiça no apoio social. Este novo modelo de escola veio também favorecer as famílias, tendo estas, maior disponibilidade para o trabalho, apoio gratuito no domínio das actividades e da alimentação.

Este modelo permite construir criativamente a escola, na medida em que se pode envolver e ocupar os alunos em diversas actividades lúdicas de acordo com o rico património da comunidade a que a escola pertence. Porém, o modelo não é imposto, ou seja, não obriga as crianças à sua frequência, apenas nas actividades da componente lectiva.

Em suma, no âmbito do processo de reflexão sobre as potencialidades da ETI, emergem aspectos positivos que beneficiam directamente as crianças, a saber: oferta de um currículo mais alargado, promoção da igualdade de oportunidades e um processo de ensino aprendizagem mais rico. Existe um consenso generalizado sobre as vantagens do modelo na acção e no rendimento escolar da própria criança. O modelo ETI tem sido bastante benéfico para os alunos, porque têm acesso a múltiplos dispositivos, assim como, a uma pluralidade de Actividades de Enriquecimento do Currículo, que lhes permitem contactar com uma multiplicidade de informação e de saberes, contribuindo para a sua valorização curricular. Os alunos têm uma participação mais activa, mais interventiva, mais crítica, mais liberta, mais viva, mais sociável em todo o processo de aprendizagem. Se antes a criança era mais recatada, agora tem oportunidade para activar a sua curiosidade e desenvolver o pensamento crítico sobre o mundo que a rodeia.

Apesar disso, as entrevistadas também destacam algumas vulnerabilidades do modelo, nomeadamente, o horário sobrecarregado, a fadiga, o distanciamento da família e a ausência de autonomia para reajustar ao contexto local algumas especificidades, designadamente, o tipo de actividades e a carga horária.

A reflexão deste estudo emerge também em relação ao segundo objectivo da pesquisa que consistia em conhecer as vantagens das AEC's no processo educativo dos alunos.

A criação destes espaços de carácter lúdico-pedagógicos, viabilizou a oportunidade dos professores se envolverem na concepção de uma nova escola, apostando na diversificação das actividades, através dos princípios de diferenciação, construção e gestão adequada do currículo, em função dos seus alunos. Nesta conjectura, a escola desempenha um papel fulcral na pluridimensionalidade e culturalização das crianças como pessoas, respeitando a diversidade, as necessidades e os seus interesses (Patrício, 1996). As AEC's facilitam o acesso a um mundo de significados e valorizam os diferentes saberes e culturas, contribuem para o rompimento de barreiras no acesso ao saber, permite conectar as diferentes áreas e alargar o programa educativo numa dimensão cultural.

Tem sido pretensão da escola, que as AEC's respondam às expectativas dos alunos e que, assim, proporcionem momentos de reconhecimento mútuo e de pertença, para que se sintam imbuídos numa boa atmosfera para aprender; se libertem, assumam uma atitude crítica, activa e, que, socialmente, sejam mais participativos e motivados para a aprendizagem. Concretamente, as actividades têm um impacto muito positivo e são frequentadas pela maioria dos alunos. A introdução das AEC's de carácter lúdico e facultativo, contribuem decisivamente, na experimentação e consolidação dos conteúdos curriculares, que, por vezes, não se consegue cumprir devido ao programa extenso das áreas curriculares.

Na EB1/PE de Machico, as AEC's de natureza eminentemente lúdica, são frequentadas por opção do aluno e constituem um espaço promotor de inovação pedagógica, na medida em que, os professores se empenham na concretização de situações diferentes, das que se fazem na componente curricular. Os professores desenvolvem projectos que vão ao encontro dos interesses dos alunos, estimulam a aprendizagem através do recurso às novas tecnologias, potencializam os conhecimentos e capacidades dos alunos sempre de forma lúdica, através da realização de saídas ao exterior, através do Coro, do Teatro, do Folclore, da Culinária, do Artesanato, da Natação, de jogos, etc.

As actividades são desenvolvidas num clima lúdico e, são concretizadas pelos alunos através da apresentação de um produto final que mostram à comunidade educativa no final de cada período ou ano lectivo. Estas actividades deverão corresponder às características dos alunos e do meio local onde a escola está inserida. É nesta perspectiva, que as entrevistadas são da convicção que as Actividades de Enriquecimento Curricular deverão continuar a ser um complemento do currículo nacional. As AEC's são, assim, consideradas actividades satélites das urriculares (Vilhena, 2000: 74), não as pretende substituir, mas visam ampliar, melhorar e enobrecer as actividades curriculares, tornando-as mais ricas e valiosas. No caso contrário, as entrevistadas sustentam que se fossem incluídas no currículo oficial, haveria uma uniformização e uma certa imposição e, desse modo, a escola perderia a riqueza cultural e a capacidade para criar e promover actividades de acordo com o meio envolvente.

O funcionamento da ETI veio exigir um esforço conjunto de todos os intervenientes no processo educativo, para que a escola prepare desde cedo os alunos para pensar, para reflectir, para criar, para agir autonomamente, para aprender de acordo com as suas necessidades, noutros horários, noutros moldes e contextos, de modo a dotá-los de ferramentas que lhes permitam crescer voltados para a certeza de um futuro incerto.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa.

Caraça, J. M. G. (Coord.), Grilo, E. M., Rosa, M. C., Godinho, M. M., Kovács, I., Bairrada, M. G. (1995). Estudo Estratégico dos Sistemas de Educação/Formação, de Ciência e Tecnologia e de Emprego da Região Autónoma da Madeira. CISEP.

Erickson, F. (1986). *Qualitativs methods in research on teaching and learning*, (vol.2), New York: Macmillan Publishing Company .

Patrício, M. F. (1996). A Escola Cultural – horizonte decisivo da reforma educativa. (3ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.

Secretaria Regional de Educação (1994). Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar [documento interno]

Secretaria Regional de Educação (1998). Portaria nº133/98, de 14 de Agosto, *Jornal Oficial*, I Série, Nº 55. Região Autónoma da Madeira: Secretaria-Geral da Presidência do Governo Regional da Madeira.

Secretaria Regional de Educação (2002). Portaria nº110/2002, de 14 de Agosto, *Jornal Oficial*, I Série, Nº 93. Região Autónoma da Madeira: Secretaria-Geral da Presidência do Governo Regional da Madeira.

Toffler, A. (1970). O choque do futuro. (Fernanda Pinto Rodrigues, Trad.) Lisboa. Edição: Livros do Brasil.

Vilhena, T. (2000). Avaliar o extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação. Porto: Edições ASA.

[412]

A PEDAGOGIA JENAPLAN: DIÁLOGO, JOGO, TRABALHO E CELEBRAÇÃO

Sissi Azevedo e Fernando Ilídio Ferreira
Universidade do Minho

[Palavras-chave] Pedagogia Jenaplan, Crianças, Participação

Nesta comunicação pretendemos abordar alguns aspectos organizacionais, educacionais e metodológicos referentes à pedagogia Jenaplan, caracterizada como uma pedagogia humanista e que confere autonomia e participação das crianças no processo de aprendizagem. A informação apresentada resulta de um projecto de investigação desenvolvido na área de Sociologia da Infância, na Universidade do Minho, realizado numa escola com crianças dos 4 aos 12 anos de idade, com pedagogia Jenaplan, nos Países Baixos. O método utilizado foi o estudo de caso com orientação etnográfica, cujas técnicas de recolha de dados incidiram na observação participante, na "conversação amável" e na entrevista, na análise documental, em métodos visuais, como o desenho e a fotografia, procurando promover a participação activa das crianças. Tendo como propósito de investigação a participação das crianças naquela escola, analisaram-se as condições e aos dispositivos estruturantes da aprendizagem e da acção das crianças, mais concretamente, os quatro tipos de "actividades básicas" características da pedagogia Jenaplan: o diálogo, o jogo/brincadeira, o trabalho e a celebração, bem como os espaços, os tempos, os materiais e as interacções sociais propícios à participação das crianças.

[413]

APLICAÇÃO DA INFOGRAFIA DIDÁCTICA AO CONTEXTO EDUCATIVO: O MUNDO HELÉNICO[1]

Maria do Céu Ferreira[1], Lúcia Firmino[1], Susana Milheiro[1], Joaquim Brigas[2] e Jorge Gonçalves[2]

[1] MEOBE, ESECD, Instituto Politécnico da Guarda

[2] UDI, Instituto Politécnico da Guarda

[Palavras-chave] Infografia, Recurso educativo, Mundo Helénico

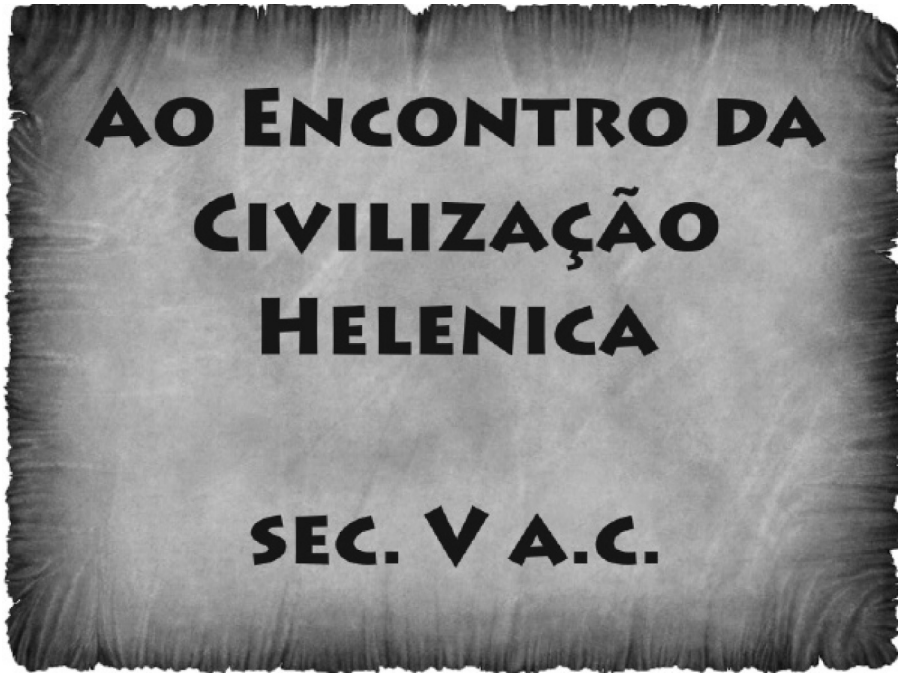
É cada vez mais importante reflectir, sobre a actualidade e a inovação, no contexto educativo. A sociedade exige, cada vez mais respostas inovadoras aos diferentes e complexos problemas que se nos deparam. Inovar significa trazer à realidade educativa algo efectivamente "novo", modificando algumas estruturas já obsoletas. O universo educativo precisa de acompanhar a dinâmica do mundo actual, ao mesmo tempo que oferece recursos de pensamento para uma análise crítica. O desafio para a escola moderna está em harmonizar tradição e modernidade, valores e motivação. Espera-se, assim, do professor, além da competente erudição, um agudo sentido de criatividade e inovação. A contribuição científica e tecnológica deve estar presente no ambiente escolar como meio de fundamentação teórica, cultural, e de consciencialização da natureza humana. As tecnologias da Informação e Comunicação, são hoje uma das ferramentas fundamentais na divulgação do ensino - aprendizagem. A plataforma Moodle assume, nessa perspectiva, um papel preponderante. Consideramos, assim, que as Infografias didácticas têm um papel relevante. A Infografia aparece como um recurso que tem como objectivo transmitir um conteúdo e, como é um recurso inovador e, possivelmente, "renovador", combina as imagens de forma harmoniosa, permitindo simplificar, mas, pormenorizar conteúdos, que conduzem os alunos por caminhos que só através da observação visual possibilitam a sua compreensão. A infografia didáctica torna-se, então, um elo entre professor/aluno, no sentido de que, permite captar a atenção/interesse do aluno, pois, ao contar uma "história", este quase, de forma inconsciente, memoriza a informação/conteúdo educativo. Esta ferramenta educativa visual torna-se uma mais-valia, permitindo um agrupar de informação através de uma leitura rápida e mais eficaz. É mais uma ferramenta didáctica própria para aprendizagens significativas e sendo a civilização grega um dos conteúdos programáticos das disciplinas de História (7.º ano) e de Filosofia (10.º ano), reconhecemos que esta é uma ferramenta ideal para explanar, visualizar e informar conteúdos, por vezes complexos, pois através da imagem há uma compreensão facilitada do texto. As Infografias realizadas têm uma dupla função, dar visualidade e informar sobre a Antiguidade Clássica; em particular a Grécia. Sobressai a localização da Grécia no espaço e são destacados aspectos importantes a nível: político, económico, social e cultural. As infografias apresentadas têm a vantagem de poderem ser colocadas na plataforma Moodle, e deste modo, os

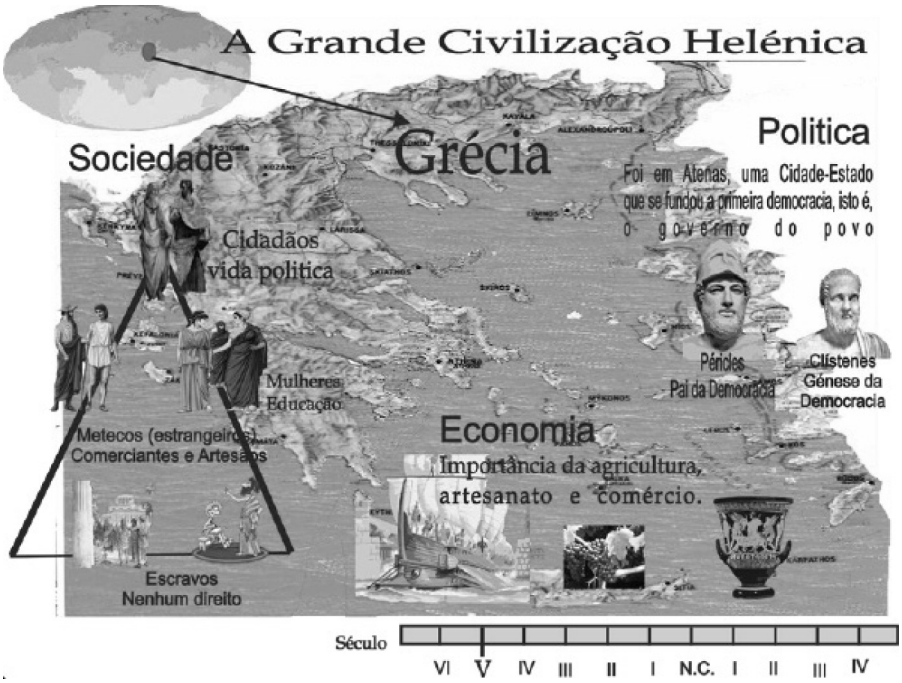
[1] Trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Infografia e Comunicação do curso de Mestrado em Educação e Organização de Bibliotecas Escolares 2010-2011, lecionada por: Doutor Joaquim Brigas e Mestre Jorge Gonçalves.

alunos poderem ter acesso e interagir, em qualquer momento, e não ficarem confinados à aula.

Ao encontro da civilização Helénica

Infografia dinâmica disponível em http://www.ipg.pt/user/~jgoncalves/info/infografia-helenico.html





[415]

BIBLIOTECAS: DA ORIGEM À ACTUALIDADE[1]

Adelaide Mariano[1], Ana Barata[1], Mónica Martins[1], Joaquim Brigas[2] e Jorge Gonçalves[2]

[1] MEOBE, ESECD, Instituto Politécnico da Guarda

[2] UDI, Instituto Politécnico da Guarda

[Palavras-chave] Infografia, Recurso didático, Bibliotecas

Na idealização desta proposta de trabalho, decidimos escolher um tema com que nos identificássemos. Encontramo-nos, neste momento, nas funções de professoras bibliotecárias e sentimos, muitas vezes, alguma dificuldade em apresentar à comunidade com quem interagimos, o conceito actual de biblioteca. Para que possamos fazer mais e melhor, investigámos estudos já existentes sobre a evolução da biblioteca. As pesquisas feitas ajudaram-nos, também a nós, a compreender melhor a evolução desta ao longo dos séculos. Pretende-se também dar a conhecer novas formas de comunicar através da imagem e da informação sintetizada que ela pode conter. Uma infografia que seja bem estruturada fala por si e transmite tudo o que de importante há a referir sobre o assunto em questão. Nesse sentido, apresentamos esta reflexão constituída por duas partes: em primeiro lugar, iremos falar sobre infografia, sua evolução e utilização como forma de informação e numa segunda fase iremos também contar um pouco da história da evolução da biblioteca ao longo dos séculos. Em segundo lugar iremos reflectir um pouco sobre a metodologia seguida na infografia que realizámos para a componente prática desta unidade curricular - a evolução da biblioteca ao longo dos séculos até aos nossos dias.

Bibliotecas: da origem à atualidade
Infografia dinâmica disponível em http://www.ipg.pt/user/~jgoncalves/info/infografia-biblioteca.html

[1] Trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Infografia e Comunicação do curso de Mestrado em Educação e Organização de Bibliotecas Escolares 2010-2011, lecionada por: Doutor Joaquim Brigas e Mestre Jorge Gonçalves.

Bibliotecas: da origem à atualidade

Infografia dinâmica disponível em http://www.ipg.pt/user/~jgoncalves/info/infografia-biblioteca.html

[418]

OS DOUTORES PALHAÇOS DA OPERAÇÃO NARIZ VERMELHO E A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Ana Santos e Fernando Ilidio Ferreira
Instituto de Educaçao, Universidade do Minho

[Palavras-chave] Operação Nariz Vermelho, Doutores Palhaços, crianças hospitalizadas, actividade lúdica, bem-estar

A doença afecta o desenvolvimento e o bem-estar da criança, a vários níveis – psíquico, físico, emocional – tornando-a mais vulnerável e repercutindo-se na sua auto-estima e auto-confiança. Esta comunicação aborda esta problemática, com base em resultados de uma investigação etnográfica que teve como foco de estudo a animação de actividades lúdicas em contexto hospitalar. A Associação Operação Nariz Vermelho (ONV) e dois hospitais constituíram a porta de entrada para a investigação. Começa-se por descrever e analisar a estrutura, os princípios, os valores e as metodologias desta Associação e dá-se de seguida particular atenção à acção de artistas profissionais pertencentes à ONV: os Doutores Palhaços. A ONV, oficialmente constituída em 2002, tem características peculiares vinculadas à cidadania, tendo como missão assegurar um programa de intervenção em hospitais portugueses, através da visita de artistas profissionais, que têm uma vocação e formação especializadas para trabalhar em hospitais e em estreita colaboração com os seus profissionais. A investigação empírica realizou-se durante doze meses e os resultados mostram uma forte relação de empatia e cumplicidade entre as crianças e os artistas, bem como um forte sentido de pertença, da parte destes, com a comunidade hospitalar, visível nas relações estabelecidas com os profissionais hospitalares, no âmbito de um processo de atendimento e prestação de cuidados de qualidade à criança. Este sentimento de partilha e de criação de laços estende-se ainda à família das crianças. Além disso, a OPN e os Doutores Palhaços asseguram os direitos da criança hospitalizada, nomeadamente ao brincar, à alegria e ao bem-estar, em circunstâncias emocionalmente muito intensas para as crianças e os adultos que as rodeiam, familiares e profissionais. Não é comum pensar o brincar da criança e a sua alegria e bem-estar no hospital, pois existe a ideia de que o hospital é unicamente um lugar de sofrimento. Assim, os objectivos gerais desta investigação foram observar para conhecer, analisar e interpretar a actividade lúdica com crianças, no hospital, pelos artistas da ONV; analisar o papel dos vários actores no processo de recuperação da criança, nomeadamente os pais, os profissionais de saúde, os artistas e as próprias crianças. Nestas situações, aprende-se a olhar as crianças de modo diferente, tornando mais clara a necessidade de a escola se tornar menos homogeneizadora e de promover mais a individualidade, o bem-estar e o equilíbrio do ser humano. O lugar do Doutor Palhaço é no hospital porque estão lá as crianças. Assim, também a escola deve incorporar os afectos e a alegria de viver, pois é também lá que estão as crianças.

[419]

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPECTATIVAS E RECEIOS EM CONTEXTO DE SUPERVISÃO

Maria do Céu Ribeiro[1] **e Isabel Freire**[2]

[1] Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

[2] Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[Resumo] A formação de professores competentes preocupa todos aqueles que têm responsabilidades educativas pelo impacto que a actividade docente tem na sociedade. No mundo actual, caracterizado pelos importantes avanços científicos e tecnológicos, reforça-se a necessidade de se formarem profissionais responsáveis e comprometidos (Estrela e Freire, 2008), capazes de mobilizar e fazer uso dos saberes, de reflectir, discutir, inovar, argumentar e questionar a realidade que os rodeia (Nascimento, 2007; Baptista, 2003). O contributo das instituições formadoras para se alcançarem estas metas de desenvolvimento da profissionalidade docente é inquestionável e a primeira grande etapa, a da formação inicial é crucial e, muitas vezes decisiva, para um percurso profissional seguro e desafiador. Esta é a preocupação central do texto que aqui apresentamos.

A investigação que apresentamos faz parte de um estudo mais abrangente [1], que tem como campo de estudo a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e centra-se num grupo de 30 professores-estagiários, no quadro de um contexto de supervisão. A análise dos dados que foram objecto deste estudo e a sua interpretação, inscrevem-se nas preocupações inerentes a uma fase de diagnóstico inicial das expectativas e sentimentos experimentados pelos formandos. Elegemos o questionário de resposta aberta como instrumento central deste processo de pesquisa. Quanto às expectativas dos formandos, a análise de conteúdo da informação recolhida revela expectativas muito positivas em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento da competência profissional. Quanto aos receios, é o medo de enfrentar dificuldades na relação pedagógica e da indisciplina

1. Enquadramento da problemática

As mudanças nas concepções acerca da formação, a par de alguns avanços no que se sabe sobre o modo como os professores constroem o seu conhecimento profissional, têm tido reflexos no campo das práticas de formação, em especial na formação inicial. Porém, as pressões decorrentes da evolução das políticas e das práticas educativas têm contribuído provavelmente de forma mais decisiva para as mudanças no campo da formação dos professores.

A temática da formação de professores encerra uma enorme diversidade de problemáticas e campos de estudo. Neste artigo focaremos a nossa atenção na Formação Inicial dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um olhar focado no praticum na sua fase inicial. Muitos estudos revelam a enorme importância que os professores atribuem a esta fase da sua formação, muitas vezes apontando-a como a única e efectiva experiência de formação (Wilson, Floden e Ferrini-Mundy, citado por Galvão e Reis, 2002). Pode, no entanto, ser um período de grandes contradições, angústias e perplexidades, como sublinham Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2006: 45), ao dizerem que se trata de "um ano de grande conflitualidade, ambiguidade e incerteza a nível socioprofissional, relacional e epistemológico (…) mas pode também ser um período de elevado valor formativo, pelas riquezas de aprendizagens realizadas".

É neste contexto de transição entre a vida de estudante e a vida profissional, entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática, que o professor-estagiário se confronta com a complexidade das situações educativas e com a necessidade e o desafio de, a partir do conhecimento científico adquirido até ali, construir o seu conhecimento profissional. Este processo não ocorre sem dificuldades, tensões e, muitas vezes, conflitos. Se bem que os conflitos intrapessoais vividos pelo professor em início da formação não devam ser subestimados, tanto pela riqueza que podem trazer ao seu desenvolvimento pessoal, como pelas dificuldades e bloqueios que também acarretam para aqueles que não encontram condições para os superar. Também é certo que nesta fase tão importante da sua formação o professor-estagiário ainda se cruza e confronta com conflitos de natureza interpessoal e interinstitucional. Alguma investigação destaca que mais do que os conflitos interpessoais, são os conflitos interinstitucionais[1] que emergem como mais relevantes (Pacheco, 2005; Pacheco e Freire 2007). Falamos dos conflitos aos quais na maior parte dos casos estão subjacentes culturas muito distantes e concepções de formação muito distintas, que dificilmente entram em diálogo. Nestes casos, os professores-estagiários sentem-se, muitas vezes, esmagados

1 - Integra-se na preparação da tese de doutoramento de uma das autoras, Maria do Céu Ribeiro, da qual é orientadora a outra autora, Isabel Freire.

2 - Por exemplo, conflitos que projectam uma divergência entre concepções acerca da formação por parte das instituição do ensino superior e as da escola onde está a realizar o estágio.

na dos alunos que mais se salienta, mas também o medo de não ser bem aceite na comunidade educativa ou de não ter condições organizações e materiais para realizar o seu trabalho. Referem ainda o receio de dificuldades na condução de um ensino eficaz.

[Palavras-Chave] Formação Inicial de Professores; Expectativas; Receios; Supervisão.

entre a cultura da universidade e a cultura da escola e dominados pelo sentimento de que não estão bem preparados para enfrentar os desafios e as exigências que lhe são colocados no estágio e futuramente na sua actividade profissional, que antevêem complexa e cheia de incertezas (Galvão e Reis, 2002). É por isso que, particularmente na fase inicial do processo de supervisão, é muito importante, e mesmo decisivo para o sucesso do processo formativo, que o supervisor se foque e foque o grupo na dimensão pessoal e relacional da formação. A tomada de consciência das expectativas, dos receios, da auto-imagem, quer por parte dos formandos, quer dos formadores será, neste sentido, o ponto de partida do processo formativo.

Nas escolas de formação inicial cria-se uma imagem idealizada (Esteve e Fracchia, 1989), fundamentada em padrões de excelência, sobre o que o professor deve ou não deve fazer, por vezes alicerçada em cenários puramente teóricos, omitindo a verdadeira realidade e as condições físicas e psicossociais em que o estudante irá desenvolver a sua actividade, como professor-estagiário e mais tarde como profissional de ensino. Apesar dos avanços, a relação "dialéctica, contínua e dinâmica" entre a teoria e a prática (Holly e McLoughlin, 1989: 260), que continua nalguns casos ainda a ser uma miragem, se bem que estejamos em crer que na maior parte das organizações responsáveis pela formação inicial se observa um esforço de aproximação constante entre a teoria e a prática.

Existem, porém, outros factores que concorrem para a construção da identidade do futuro professor, designadamente a sua longa experiência de aluno, observador privilegiado de muitos professores ao longo da sua vida escolar, nos mais diversos níveis de ensino.

A "transição de aluno-futuro professor (e aluno-estagiário) a professor principiante fica, assim, marcada pelos projectos, concepções, teorias e crenças que interioriza ao longo das suas experiências escolares prévias e durante a formação inicial" (Flores, 2000: 15). Essa leitura da realidade educativa vai-se desvanecendo, no entendimento desta autora porque as "expectativas idealistas que traz consigo não têm, por vezes, correspondência com a realidade da escola e da sala de aula" (*Idem*). Se, por um lado, este primeiro choque com a realidade vai adensando receios e sentimentos de insegurança, também é certo que o questionamento das concepções iniciais, cria condições para aceder a um conjunto de aprendizagens intensas marcadas, segundo aquela autora, pela "construção e consolidação de um reportório de atitudes, saberes e destrezas essenciais para o exercício da profissão e para o desenvolvimento profissional ulterior" (*Ibidem*:16). Trata-se, pois, de um processo recursivo no qual o estudante-professor parte das concepções, crenças e destrezas iniciais, que o confronto com a realidade leva a reequacionar e, fazendo-o acede a outro patamar de conhecimento e de destreza profissional, recriando condições para construir novas concepções, novas crenças, novas atitudes e também novas destrezas profissionais. As condições e as circunstâncias em que decorre a formação são peças chave para que este processo se realize de forma harmónica e dinâmica.

Todavia, demasiadas vezes os estagiários/futuros professores deparam-se com uma realidade muito desajustada da formação que tiveram, o que não deixa de ser preocupante pois este choque "determinará um desfasamento entre as expectativas do novel professor e as condições concretas do início" (Gonçalves, 1990: 497) da sua actividade docente, com a agravante de na condição de professor-estagiário estar a ser avaliado, o que o constrange ainda mais.

No centro deste confronto entre múltiplas leituras da realidade está o Eu do professor-estagiário, que se interroga sobre a sua circunstância pessoal. Como é que me posiciono face ao conhecimento teórico? Quem sou como estudante? Mas, como serei capaz de transpor esse conhecimento para a prática profissional? Que potencialidades conhece e descubro em mim, que me permitem sentir alguma segurança neste processo? Que dificuldades antecipo? Serei capaz de controlar as minhas emoções face aos alunos? Serei capaz de responder com serenidade às situações de descontrolo emocional dos alunos? Será que as minhas emoções me vão criar dificuldades no domínio da razão? Que sentimentos desperta em mim a ideia de contacto com os alunos? E com a escola? O que posso esperar dos formadores que me acompanham? O que posso esperar dos meus colegas? Como será o contexto em que vou trabalhar? O que posso esperar de mim?

Perguntas que, deste ou de outro modo, muitos professores-estagiários colocam a si próprios nesta fase da sua vida.

Na sua maior parte, os modelos e as práticas de formação dão pouca atenção à dimensão pessoal e interpessoal do professor em formação. Na formação como no ensino, a separação entre a racionalidade e a vida emocional tem sido dominante. Contudo cada vez mais se defende a ligação entre estas duas dimensões da vida psíquica, particularmente a partir do contributo da investigação em neurobiologia de Damásio (1999), cujos resultados sustentam que as emoções e os sentimentos conduzem a racionalidade, a qual pode ser destruída pela ausência de emoções.

A vida emocional é cada vez mais objecto de interesse por parte de muitos investigadores sociais. Na educação em geral, e na escolar em particular, tem crescido o interesse por este tema. O ensino é uma actividade em que a interacção humana é permanente. Os professores vivem a sua profissão com uma grande intensidade, entusiasmo e energia emocional, fruto das enormes responsabilidades que lhes cabem na condução do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens e pelas condições em que o seu trabalho se desenvolve. Na última década têm-se desenvolvido uma nova linha de investigação sobre a profissão docente que elege a dimensão emocional da docência como o seu foco, e cuja produção científica é já apreciável, da qual destacamos, a nível internacional, os trabalhos de Hargreaves, Schultz e Pekrun, Nias, Kelchtermans, Zembylas (citados por Bahia, Estrela, Freire e Amaral, s/d) e Estrela (2010), em Portugal, com um livro recentemente publicado, no qual aborda a ligação entre as dimensões ética e emocional da docência. Estes e outros trabalhos focam a vida emocional dos professores na sua relação com os alunos, os contextos educativos e as políticas, a partir de abordagens teóricas e metodológicas diversas.

Falta pesquisa nesta linha sobre os professores-estagiários, o que nos parece ser uma lacuna importante. Nesta primeira fase de imersão na profissão, o conhecimento do modo como os professores vivem a dimensão emocional, na relação precoce que estabelecem com os alunos e o contexto escolar em geral, pode ser muito relevante no quadro formativo, por reforçar uma abordagem mais humanista e personalizada da formação, que está intimamente ligada ao desenvolvimento de competências noutras dimensões da actividade docente, como sejam as científicas e as pedagógicas e da competência docente considerada no sentido mais global.

A interacção humana é a base de toda a actividade docente e, como tal, o professor precisa de preparação que lhe permita compreender e lidar com as suas emoções e os seus sentimentos e com os dos alunos, ou seja, atingir um estádio de literacia emocional. Como afirma Estrela (2010: 41) "ser letrado sob o ponto de vista emocional é ser capaz de lidar com as emoções de modo a promover o poder pessoal e promover a qualidade de vida à sua volta". Esta é uma questão que não deve ser descurada na formação de professores e que exige condições precoces que permitam ao futuro professor desenvolver o conhecimento de si próprio em interacção com os outros, nomeadamente com os alunos em sala de aula. Pensamos que este trabalho tem condições favoráveis para se desenvolver no contexto de supervisão, desde os primeiros encontros, de modo a criar condições securizantes e de empowerment do futuro professor, que começa no reconhecimento de si próprio em acção e a ele retorna, com vista à tomada de consciência das suas potencialidades, ao desenvolvimento da sua identidade e competência profissional.

Nesta fase de entrada em contextos reais de trabalho, o acompanhamento e apoio do supervisor ao desenvolvimento do estudante-professor é crucial e podemos mesmo dizer, pelo menos para alguns, decisivo. O estudante-professor que trás consigo não somente expectativas como também os receios próprios de uma situação de transição, em que vai ser posto à prova e sujeito a um intenso processo de mudança. Ao supervisor compete "estabelecer a mediação entre os aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se autotransformam), os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta)" (Alarcão e Roldão, 2009: 16). O processo de supervisão é aqui entendido como o lugar geométrico das mediações onde se cruzam as interacções entre conhecimento, aluno e professor e complementar e isomorficamente entre conhecimento, formando e formador/supervisor. Os problemas da prática não podem ser enfrentados e resolvidos " por uma aplicação de teorias mais ao menos standartizadas, mas pela aplicação de um conhecimento partilhado entre o supervisor e o professor em formação" (Silva, 2000:121). Sendo que "este conhecimento resulta de um processo de reflexão colaborativa que constitui o fulcro do processo supervisivo" (Idem:122).

Esta conceptualização perspectiva o supervisor como uma pessoa, um adulto em presença de outro adulto com uma "visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico" (Alarcão e Tavares, 2010:45). Em suma, a função da supervisão visa melhorar o ensino através do desenvolvimento pessoal e profissional do professor (do estudante-professor, no caso a aqui em apreço) em que os intervenientes activos são o supervisor e o futuro professor, que assumem vários papéis consoante as fases do ciclo de supervisão (Galveias, 2008).

2. Metodologia

2.1.Contextualização do Estudo

A formação de professores, em Portugal, nos Institutos Politécnicos, até ao ano lectivo 2009/2010, ano a que se refere o estudo, integra-se num modelo integrado de formação, designado por Campos (1995: 12) como "aquele em que as disciplinas das várias componentes – formação nas disciplinas para ensinar e formação pedagógica – se distribuem ao longo do curso e, se possível, desde o início deste (…) para que haja uma articulação entre as mesmas". A formação nas disciplinas refere-se às áreas disciplinares de qualificação que, no caso do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é designada por "professor de classe" e a formação pedagógica "engloba uma componente de ciências da educação e outra de prática pedagógica" (*Idem*). Esta prática pedagógica desenvolve-se em actividades que vão desde a observação em contexto de sala de aula até à responsabilização pela docência, em períodos de duração crescente, sendo os alunos da formação inicial designados por professores-estagiários, sempre acompanhados, de forma supervisionada,

pelo professor cooperante (professor titular da turma que recebe o estagiário) e pelo supervisor (professor da escola superior de formação inicial). A prática pedagógica é designada por Formosinho (2001: 53) como "a componente intencional da formação de professores, cuja finalidade é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente".

Esta organização está legislada, bem como a distribuição dos tempos ao longo dos cursos, sendo, sempre possível alguma adaptação à realidade educativa existente na comunidade onde a escola está inserida.

O estudo empírico desta investigação foi realizado numa Escola Superior de Educação nacional num curso de formação inicial de professores, com professores-estagiários do 4.º ano do curso de Professores do Ensino Básico - 1.º Ciclo. Uma vez que privilegiamos as acções dos sujeitos, a sua diversidade e a experiência subjectiva que os conduz a empreenderem determinadas acções e a construírem conhecimento prático e, dada a natureza do problema em análise, este estudo direcciona-nos para as práticas e o pensamento sobre as práticas dos professores estagiários, no processo formativo que aqui designamos de estágio, o qual decorreu numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico em articulação com o Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica.

Este contexto de preparação supervisionada para o exercício da profissão docente desenvolve-se no quadro de uma responsabilização progressiva no decorrer do processo formativo, iniciando-se o primeiro contacto com a escola, no segundo ano do curso de licenciatura designado *Professores do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. As directrizes traçadas para a organização da prática pedagógica, enquanto princípios orientadores do processo formativo do curso em causa, assentam numa análise reflexiva das práticas, articulação teoria/prática, cooperação, inovação e contextualização. Esta organização baseia-se nos pressupostos de Sacristán e Fernández (1980) de que a prática pedagógica deve permitir uma entrada gradual e progressiva, dotada de unidade e flexibilidade, tentando minimizar o dito «choque com a realidade».

O estudo foi desenvolvido na única turma do 4.º ano do curso de licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo, constituída por 30 formandos, vinte e sete do género feminino e três do género masculino. O método de amostragem adoptado foi por conveniência do tipo intencional, uma vez que todos eles possuem critérios de selecção em comum: curso, ano de curso (Burgess, 1997).

Como instrumento de recolha de dados aplicámos um questionário de perguntas abertas, de entre as quais seleccionámos duas delas para esta comunicação, cujo objectivo era auscultar as expectativas dos professores-estagiários e conhecer os seus receios em relação ao estágio. Para a sua análise recorremos à técnica de análise de conteúdo. O processo de categorização regeu-se pelas regras da exclusividade mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e pela produtividade das categorias inventariadas e classificadas (Bardin, 2008).

2.2. Apresentação, análise e interpretação dos resultados

O estudo que aqui apresentamos foi realizado com os 30 professores-estagiários acima referidos. A informação recolhida junto dos 30 professores-estagiários foi organizada em dois temas: Tema A - *As expectativas do estagiário em relação ao estágio* (Quadro 1) e Tema B - *Os seus receios sobre a prática* (Quadro 2), com respectivas categorias.

Tendo em conta os procedimentos da análise de conteúdo, já expressos, o discurso dos formandos incluído neste tema, começou por ser organizado em três subtemas, respectivas categorias, que se apresentam no Quadro 1, com alguns exemplos de unidades de registo.

Relativamente às expectativas que estes 30 estudantes-professores enunciam, surgem duas dimensões: i. o que esperam aprender e ii. como esperam que se desenvolva o processo formativo. O que desde logo se destaca é o predomínio absoluto de expectativas positivas, o que seria de esperar dado que o questionário foi aplicado logo no início do ano de estágio, ou seja, não tinham ainda ocorrido qualquer contacto efectivo com a realidade educativa.

Quanto *ao que esperam aprender*, existe um conjunto de respondentes que se referem à aquisição de conhecimentos de forma vaga mas muito positiva (alguns verbalizam esperar "aprender muito"), enquanto outros expressam a expectativa de desenvolver conhecimento no campo das metodologias de ensino, sendo que alguns deles esperam encontrar na prática uma forma "ideal" de ensinar, enquanto outros se reportam a aspectos mais específicos e pragmáticos (e.g. "aprender mais métodos e estratégias, para ensinar de forma eficaz (…)"; aprender … como dar uma aula"). Outros, ainda, apresentam como expectativa o desenvolvimento da competência profissional, que para uma parte parece encerrar-se na ideia de "aprender a ser um bom professor", enquanto outros a definem através de competências específicas que esperam alcançar (e.g. "[espero aprender] a lidar com todo o tipo de dificuldades… alunos… formas de agir; "saber lidar com diferentes idades"). Observa-se ainda que dois dos estudantes-professores apresentam a expectativa de que este período de formação possa contribuir para o desenvolvimento das suas competências pessoais (e.g. "[espero desenvolver] comportamentos que me levem longe (…) como pessoa; "(…) aprender a "soltar-me mais" sem ter receios do que eu possa dizer deixando de lado, por vezes, a falta de confiança que sinto"). Particularmente no caso desta última unidade de registo, o sujeito respondente reflectiu no seu discurso a expectativa, e quem sabe se a convicção, de que a experiência de estágio o poderia ajudar a construir-se e a afirmar-se como pessoa e assim poder construir-se e afirmar-se com maior segurança como professor.

Surgem ainda respondentes que fazem questão de dizer *com quem esperam vir a aprender* no período de estágio e elegem dois protagonistas principais: o professor cooperante (e.g.*"com os professores cooperantes espero vir a aprender muito, visto terem muita experiência"*; "aprender com o professor-cooperante a arte de ensinar os alunos e utilizar o melhor método para *lhes captar a tenção*)" e os colegas (e.g."com os colegas [envolvendo-nos] num espírito cooperativo";"[espero aprender] muito mas eu também tenho algo a partilhar [na prática] aprendemos todos uns com os outros").

Como dissemos acima, estes 30 estudantes-professores referem-se igualmente *ao que esperam do processo de formação* neste ano de estágio.

Um aspecto que surge com grande realce é a alusão à *expectativa do*

culminar desse processo, cujo discurso remete para a vontade de experimentar o "sentimento do dever cumprido". Esta categoria de informação sublinha a componente ético-deontológica do discurso destes futuros professores, que é de realçar não só pelo seu valor qualitativo como pelo facto de fazer parte do discurso da maior parte dos sujeitos. Ainda em relação ao culminar do processo, outros sujeitos reflectem a expectativa de conseguirem "sucesso no seu desempenho", oscilando entre o desejo desse sucesso se reflectir numa boa classificação de estágio para si próprios e em boas aprendizagens dos alunos.

Quadro 1 - Tema A " Expectativas em Relação ao Estágio"

Subtemas	Categorias	Unidades de Registo (alguns exemplos)	Estagiário
A.1. O que espera aprender	A.1. 1. Com o professor cooperante	Com os professores cooperantes, espero, vir a aprender muito, visto terem muita experiência	E1
		Aprender com o professor-cooperante a arte de ensinar os alunos e utilizar o melhor método para lhes captar a atenção	E13
	A.1. 2. Com os colegas	Com os colegas [envolvendo-nos] num espírito cooperativo	E1
		[Espero aprender] muito mas eu também tenho algo a partilhar [na prática] aprendemos todos uns com os outros	E25
	A.1.3. Metodologias de ensino	(…) a maneira "ideal" de aprender a transmitir os conhecimentos adquiridos	E1
		A melhor maneira de ensinar os conteúdos	E1
		Espero vir a aprender mais métodos e estratégias para poder transmitir de uma forma mais eficaz, os conceitos aos alunos	E4
		Espero vir a aprender (…) como dar uma aula	E12; E18
		Novas técnicas que não são explicadas na teoria	E28
	A.1.4. Desenvolver competências profissionais	Ser um professor competente a todos os níveis	E3
		Espero poder vir a retirar do meu estágio as competências básicas para mais tarde ser capaz de enfrentar uma sala de aula sozinha sem receios e com segurança	E7
		Desenvolver competências que me façam ir mais longe não só como futura professora…	E11; E17
		Aprender a ser, no meu estágio, a ser bom professor	E13; E21; 22;E23; 27;E29
		Aprender tudo o que estiver ao meu alcance (…) desenvolver competências nesse âmbito	E16 E19
		(…) trabalhar com as crianças da melhor forma	E28
		[Espero aprender] a lidar com todo o tipo de dificuldades…alunos… formas de agir	E26
		Saber lidar com diferentes idades	E27
		Na formação aprendemos o básico e só a prática nos vai ajudar [a ser bons profissionais]	E14
	A.1.5.Desenvolver Competências Pessoais	[Desenvolver] comportamentos que me levem longe (…) como pessoa	E11
		(…) aprender a "soltar-me mais" sem ter receios do que eu possa dizer deixando de lado, por vezes, a falta de confiança que sinto	E30
	A.1.6.Adquirir conhecimentos	Espero vir a aprofundar o que já sei; o que já aprendi durante o meu percurso	E5;
		[académico]	E6
		Tudo o que for possível, uma vez que a prática é realmente importante na formação de professores	E10
		[Aprender] a dominar melhor alguns conteúdos [do 1.º CEB]	E15
		(…) pois é nesta altura que uma pessoa aprende e evolui nos seus conhecimentos	E23
	A.2.1. Sentimento de "missão cumprida"	Gostaria, sem dúvida, de chegar ao final e sentir que cumpri o meu dever enquanto professor	E2; E6; E7; E10; E11; 12; E13; 14; E16;
		De maneira positiva e no final poder chegar à conclusão que tudo correu bem tanto para mim como para os meus meninos	E3; E4
		Chegar ao fim do ano contente com o trabalho realizado a nível educativo	E7
	A.2.2. Tranquilidade	Que decorresse bem e com poucos percalços pelo caminho	E10
		Que as minhas aulas e as das minhas colegas corressem sempre bem	E15
	A.2.3. Diversidade e riqueza de experiências	Gostaria que o trabalho que vou desenvolver fosse enriquecedor	E1
		(…) gostaria de viver imensas realidades diferentes para mais tarde me sentir capaz de as superar sozinha	E5; E6
		Gostaria que decorresse da melhor forma possível para "absorver" o máximo que os professores nos têm para oferecer	E4
		[Valorizo] Existência de uma boa relação com os alunos	E6
		[Valorizo] o lado afectivo estabelecido entre alunos e estagiários Gostaria (…) que os alunos gostassem das minhas aulas (…) que se empenhassem nas tarefas	E7; E8; E9
		(…) gostaria de ser também um amigo para todos os alunos e estes saberem que podem sempre contar com o professor	E11
	A.2.4. Boassrelações humanas	Da melhor maneira possível que houvesse bom entendimento com a turma com os professores, cooperante e coordenadora	E8
		Gostaria que o trabalho fosse de cooperação com os professores cooperantes e supervisores, para um maior apoio aos alunos e ao trabalho do estagiário	E1; E3; E4; E7; E9; E12; E13; 15;
		Gostava de ter um bom grupo de trabalho para fazer o meu estágio da melhor maneira possível, (…) mas claro que o meu trabalho individual, a minha preparação também é importante	E2
		Gostaria de ter o apoio dos colegas de estágio, pois são sempre aquele "suporte" que nos dá confiança	E14
		Boa relação com a comunidade escolar	E6
	A.2.5 Ter sucesso no seu desempenho	Que os conteúdos a abordarem sejam esclarecedores tanto para os alunos como para a professora cooperante para que assim tenhamos uma boa nota.	E15
		Espero não sentir nenhuma dificuldade em articular a teoria com a prática	E17
		(…) pudesse proporcionar aos alunos uma boa aprendizagem e que para eles fosse enriquecedor trabalhar comigo	E21
	A.2.6. Apoio dos alunos	Gostaria que os alunos me apoiassem no sentido de não se comportarem de maneira diferente comigo, só porque sou estagiária	E5; E13

Surgem igualmente categorias de análise que reflectem a expressão de expectativas sobre as *condições de desenvolvimento do processo* de estágio, que perspectivam:

- um ambiente de tranquilidade (e.g. "que decorresse bem e com poucos percalços pelo caminho");
- boas relações humanas (e.g. "[valorizo] existência de uma boa relação com os alunos"; "gostaria que o trabalho fosse de cooperação com os professores cooperantes e supervisores, *para um maior apoio aos alunos e ao trabalho do estagiário*";
- diversidade e riqueza das experiências (e.g. "(…) gostaria de viver imensas realidades diferentes para mais tarde me sentir capaz de as superar sozinha")
- e apoio dos alunos (e.g. "gostaria que os alunos me apoiassem no sentido de não se comportarem de maneira diferente comigo, só porque sou estagiária").

A respeito das condições de desenvolvimento do processo, as *relações humanas* parecem ser o aspecto mais valorizado pelos sujeitos. Neste capítulo todos parecem contar, desde os alunos, aos colegas, aos formadores e mesmo a toda a comunidade educativa, o que pode revelar a importância que estes estudantes-professores atribuem às relações humanas no processo de formação e também no processo educativo, e implicitamente revela uma compreensão da complexidade das interacções humanas que a docência comporta.

No quadro 2 apresenta-se o resultado da análise do Tema B "os receios sobre a prática", tendo-se organizado o discurso dos estudantes-professores em categorias e indicadores, com exemplos de unidades de registo.

Deste conjunto de 30 estagiários, há 11 que não respondem a esta questão, o que só por si pode ser revelador de medos recônditos que no início do processo formativo não consideram ter condições para revelar, receando talvez passar uma imagem de vulnerabilidade que não pretendem dar.

De entre os 19 que respondem, apenas dois exprimem a ausência de receios em relação à Prática Profissional (E1 e E5), embora um deles (E5) também afirme "(ter algum receio) que não consiga fazer…com que estejam atentos (os alunos)" e o outro aparentemente de forma coerente e assertiva refira a propósito das dificuldades em lidar com a diversidade nas turmas "cada um tem o seu ritmo…terei que trabalhar com cada um individualmente".

O discurso dos estagiários que explicita a existência de receios organizou-se em 3 categorias de análise:

- *receios em relação à escola*
- *receios em relação à professora cooperante*
- *receios em relação aos alunos.*

É nesta última categoria que encontramos tanto uma maior diversidade de indicadores, como uma maior quantidade de sujeitos a expressar os seus receios. São os indicadores *receio de dificuldades a nível relacional e receio de dificuldades em prevenir e lidar com a indisciplina*, que acolhem o discurso de um maior número de estagiários (9/19 cada). Considerando o total de sujeitos que enunciam estes dois indicadores temos 14 sujeitos em 19, que referem ter receios desta natureza. Dado que as dificuldades relacionais e a indisciplina são duas dimensões muito próximas e até muitas vezes coincidentes, podemos dizer que se trata de uma dimensão da Prática docente que atemoriza de algum modo os jovens estagiários.

Ainda na relação com os alunos, alguns dos respondentes manifestam o *receio de ter dificuldades a nível da eficácia do ensino*, manifestando uma perspectiva muito restrita de eficácia, dado que aparentemente se apoia quase em exclusive na eficácia da exposição/explicação. Apenas um estagiário se refere à diferenciação.

Quanto aos *receios em relação à escola*, são expressos sob dois pontos de vista: os receios em relação a si próprio e os receios em relação à organização e à logística da escola. Quanto aos primeiros, é expresso o medo de "uma má recepção" (E30) e de "não ser bem aceite [pela comunidade escolar]" (E2; E3; E4, E11).

Quanto aos receios em relação à professora cooperante, apenas um estagiário se lhe refere, de forma lacónica e contida: "receio do contacto com a professora titular".

Não podemos deixar de considerar também uma visão de conjunto das respostas do sujeito E30, dado que cruzando as expectativas e os receios manifestos verificamos que projectam insegurança e falta de confiança em si próprio, designadamente nas relações com os outros, e em paralelo uma forte expectativa nas mudanças que poderão surgir no processo formativo, como podemos ver através destes extractos do seu discurso:

- [receio] de uma má recepção…;
- [receio] que os alunos desenvolvam por mim sentimentos de antipatia, desprezo, medo;
- [receios] ocupa o 1.º lugar porque (…) considero a indisciplina uma grande falta de respeito…;
- [expectativas] aprender a "soltar-me mais" sem ter receios do que eu possa dizer deixando de lado, por vezes, a falta de confiança que sinto.

A abordagem a estes temas que aqui trazemos, em contexto de supervisão tem exactamente estas pretensões; por um lado, permitir o diagnóstico e o reconhecimento do grupo de formação enquanto grupo, e por outro, ajudar a desenvolver uma supervisão mais personalizada, e em função das necessidades de cada formando.

3. Considerações finais

Com a apresentação desta pesquisa que, como referimos se integra num processo de investigação-formação, num contexto de supervisão, pretendemos trazer um contributo para o reconhecimento da importância da dimensão relacional e emocional na formação inicial, designadamente no momento de imersão do futuro docente na realidade educativa (estágio). Conhecer as expectativas e os receios que os jovens professores estagiários constroem acerca da formação e da prática docente é um ponto de partida e uma necessidade para que o processo formativo possa construir-se. Foi esse o primeiro sentido da pesquisa que aqui se apresenta. Contudo, o rigor que colocámos neste processo de recolha e de análise de

dados permite-nos, por um lado, sugerir a outros investigadores que o sistema de categorias que foi utilizado poderá sê-lo noutros estudos idênticos que venham a alargar e simultaneamente a aprofundar a investigação desta dimensão tão relevante do desenvolvimento docente, nomeadamente na formação inicial e no início de carreira.

Relativamente aos resultados encontrados, sublinhamos o ênfase na expressão de expectativas muito positivas por parte destes estagiários e também o sentido ético-deontológico que as expectativas expressam acerca do sentido da sua prática docente no estágio. Trata-se de um pequeno grupo, mas pode ser indicador dos cuidados da formação que se faz nesta escola superior de formação.

Sublinhe-se, ainda, a expectativa colocada no processo de formação no sentido das condições que o mesmo deve proporcionar. Expressa-se um desejo muito forte de boas relações humanas a todos os níveis, a par de condições que propiciem a diversidade e a riqueza de experiências formativas e educativas e de um ambiente tranquilo.

Finalmente, em relação aos receios, os mais sentidos são as eventuais dificuldades ao nível da relação pedagógica e da prevenção e gestão da indisciplina, a par dos receios em relação à projecção da sua imagem na escola e mesmo aos aspectos organizacionais e logísticos que podem impedir o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas. A importância dos medos ligados à indisciplina corroboram os do estudo de Fernandes (2004), se bem que o estudo desta autora tenha evidenciado medo dos professores de não conseguirem motivar os alunos, o que no nosso estudo não se revela. Pensamos que tal se poderá dever à diferença entre a situação de estagiário e de professor principiante, sendo que o professor estagiário estará ainda mais preocupado consigo próprio e com o seu ensino do que o principiante (Gonçalves, 2008), o que o pode levar a negligenciar esse aspecto da motivação dos alunos.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2009). Supervisão. *Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I.& Tavares, J. (2010).*Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Abordagem de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2.ª Edição Revista e Desenvolvida. Reimpressão). Coimbra: Edições Almedina.

Quadro 2 - Tema B "Os receios sobre a prática"

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo (alguns exemplos)	Est.
B.1 Sem receios	B.1.1. Está confiante	…Não tenho receios…	E1,E5
B.2 Em relação à escola	B.2.1.Dificuldade em ser aceite	[Receio] De não ser bem aceite [pela comunidade escolar]	E2,E 3 E4, E11
		[receio] uma má recepção…	E30
	B.2.2. Problemas organizacionais	A fraca organização escolar.	E6
		Não encontrar as condições necessárias para o exercício de uma boa prática	E8
		As condições que o espaço físico possa oferecer para a realização de determinadas actividades	E26
	B.2.3. Falta de recursos didácticos	[e a não existência] de material de apoio [para leccionar]	E9; E10; E11
B.3. Em Relação à Prof.ª Cooperante	B.3.1. Dificuldade de contacto	Receio do contacto com a professora titular	E9
B.4. Em relação aos alunos	B.4.1. Dificuldades a nível relacional	Os alunos não gostarem da minha maneira de ser	E3,E 7, E11; E12
		(…) Receio que [os alunos] não nos respeitem	E24; E28
		Que os alunos desenvolvam por mim sentimentos de antipatia desprezo, medo	E26; E30
		Não conseguir manter uma relação cordial [com os alunos]	E30
	B.4.2.Dificuldades ao nível da eficácia do ensino	(…) cada um tem o seu ritmo…terei que trabalhar com cada um individualmente	E1
		(…) não conseguir transmitir conhecimentos aos alunos	E2
		Que seja mal compreendida pelos alunos e que não consigam perceber a matéria que estou a explicar	E28
		Que não consigam [os alunos] adaptar-se à nossa maneira de dar a aula	E28
		Que não consiga fazer..com que estejam atentos	E5
	B.4.3.Dificuldades na resolução de problemas	Surgir um problema ao qual eu como estagiária não o consiga resolver.	E4
	B.4.4. Dificuldades em prevenir e lidar com a indisciplina	Receio de indisciplina	E6; E8; E9
		A indisciplina ocupa o 1.º lugar pois alunos indisciplinados tornam-se mais difíceis de controlar e impor regras	E23
		(…) a indisciplina ocupa o 2.º [porque] sei que temos por trás de nós a professora cooperante que vai ajudar sempre em tudo	E24
		(…) Coloco a indisciplina sempre em 1.º lugar pois dedico-lhe a maior parte do tempo	E25
		Porque não suporto indisciplina e não sei lidar com ela	E28
		A indisciplina ocupa o 1.º lugar porque sinceramente para haver ensino/aprendizagem tem que existir disciplina tanto entre professores/alunos como entre alunos/alunos	E29
		Ocupa o 1.º lugar porque (…) considero a indisciplina uma grande falta de respeito…	E30

Bahia, S., Estrela, M. T., Freire, I. &Amaral, A. (s/d). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching (In press)*.

Baptista, M. I. A. (2003). *A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo. Uma aposta na formação do profissional. Revista Eduser*, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, n.º 1, pp. 83-109.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. (Edição revista e actualizada). Lisboa: Edições 70. Burgess, R. (1997). *A Pesquisa no Terreno: Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.

Campos, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Damásio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness.* New York: Harcourt Brace.

Esteve, J. M. & Fracchia, A. F. (1989). Le Malaise des Enseignants. *Education e Pédagogies,* n.º1, pp. 33-48.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores. Estrela, M. T. & Freire, I. (2008). Nota de apresentação. *Revista Sísifo*, nº 8, pp. 3-6. Fernandes, L. C. (2008). *Os medos dos professores ... e só deles*. Ed. Setecaminhos.

Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino – Desafios e Constrangimentos*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

Formosinho (2001). Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores – Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In Bártolo P. Campos, (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp.46-64.

Galvão, C. & Reis, P. (2002). Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: o estágio de Sofia. *Revista de Educação*.

Galveias, M. (2008). Prática Pedagógica: *Cenário de Formação Profissional*. Comunicação Apresentada nas Jornadas de Prática Pedagógica – Escola Superior de Educação de Santarém. In Livro de Actas, pp. 6-17.

Gonçalves, J. A. M. (1990). *A Carreira dos Professores do Ensino Primário. Contributos para a sua Caracterização*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (doc. policopiado).

Gonçalves, José Alberto (2008). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação,* 08, pp. 23-36. Consultado em [Junho, 2011] em http://sisifo.fpce.ul.pt.

Holly M. L. &Mcloughlin, C.S. (1989). Professional Development and Journal Writing. In M. L. Holly and C.S Mcloughlin, eds. *Perspectives on Professional Development*. London: The Falmer Press, pp. 259-283.

Nascimento, M.J. (2007). *Pensamento e Práticas Disciplinares de Professores*. Lisboa: Educa – Professores.

Pacheco, M. I. (2005). *A Formação inicial e a (in) disciplina. O caso de um núcleo de estágio bidisciplinar do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Formação de Professores. FPCE, Universidade de Lisboa

Pacheco, I. & Freire, I. (2007). Para uma abordagem complexa à formação inicial de professores. O caso de um Núcleo de Estágio Bidisciplinar. In *Actas do XVI Colóquio Afirse 2007, Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Lisboa: FPCE-UL (Publicado em CDRom).

Sacristán, J. & Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Silva, M. (2000). *Formação Reflexiva de Professores. Um Estudo com Professores estagiários de Biologia e Geologia*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes I. (2006). No *Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

[421]

O AUMENTO DA ESCOLARIDADE DOS ADULTOS E AS IMPLICAÇÕES NO SUCESSO ESCOLAR DOS SEUS FILHOS

Lucília Salgado, Lurdes Mata, Carolina Cardoso, Joana Ferreira, Carlo Patrão e Ana Durão
Instituto Politécnico de Coimbra

[Palavras-chave] escolaridade, adultos, implicações no sucesso escolar, filhos

Os baixos níveis educativos das famílias estarão na base do insucesso escolar das crianças portuguesas, construído à entrada para a escola. De facto, o atraso da nossa escolarização, que só consegue a presença de todas as crianças na escola em 1975, não permitira ainda entrar, na maioria das famílias, um projecto de vida para os seus filhos que passasse pela escola assim como a ausência de literacia na família não estava a criar nas crianças as condições necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Precisando melhor sabíamos que as nossas famílias de baixos níveis de escolarização (cerca de dois milhões) não tinham (na sua maioria) para os filhos um projecto de escolarização e praticamente não se envolviam na escolarização dos filhos ou porque não percebiam o interesse ou porque não sabiam fazê-lo adequadamente. Também a aprendizagem da leitura dos filhos era deficiente (cerca de 60%, no final do 4º ano do EB, não lia, lia mal, lia lentamente ou não entendia o que lia) devido à (quase) ausência de práticas de leitura e escrita na família e do envolvimento dos filhos nessas práticas. Com a adesão de mais de um milhão de portugueses à iniciativa Novas Oportunidade colocámos a hipótese: Se mais de um milhão de portugueses de baixas qualificações escolares procura os Centros Novas Oportunidades, tratando-se de adultos na idade de ter filhos na escola, então algo poderá estar a mudar na educação em Portugal. Apoiada pela ANQ, a Escola Superior de Educação de Coimbra desenvolveu, entre 2009 e 2011, o estudo "CNO: Uma Oportunidade Dupla: Da promoção da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças" (2009/2011) onde foi possível verificar que, segundo as percepções de adultos que fizeram um RVCC de 9º ano tendo filhos a frequentar o 1º ciclo do EB aumentou a auto-eficácia na família e na gestão de papéis sobretudo educativos; os pais (pai ou mãe, quem fez o RVCC) passaram a ter para si próprios um projecto de escolarização/formação; passaram a envolver-se mais nas tarefas dos filhos, a ir à escola, a falar com os professores, passaram a ler e a escrever mais na sua vida e a envolver mais os filhos em actividades de leitura e escrita quer sejam de treino quer no quotidiano ou em tarefas de lazer. Também o inquérito feito a uma amostra de professores do 1º ciclo de todo o país confirmou estes resultados. A melhoria dos resultados educativos nas escolas portuguesas poderá vir a registar efeitos positivos uma vez que as famílias revelam mais competências para o envolvimento escolar dos filhos.

[422]

INFOGRAFIA, INOVAÇÃO E APRENDIZAGEM: FLORESTA AMAZÓNICA[1]

Olga Santos[1], Leonilde Aparício[1], Joaquim Brigas[2] e Jorge Gonçalves[2]
[1] MEOBE, ESECD, Instituto Politécnico da Guarda
[2] UDI, Instituto Politécnico da Guarda

[Palavras-chave] Infografia, inovação, aprendizagem, Floresta Amazónica

A sociedade actual exige respostas inovadoras, para os problemas complexos e diversificados com que se depara a cada instante. Urge, que o ser humano desenvolva um vasto e poderoso pensamento, de modo a enfrentar problemas tão complexos e diferentes.

É à educação que cabe o papel de inovar comportamentos e atitudes. Inovar não significa apenas uma mudança. A inovação deve apresentar uma deliberada e consciente mudança, com um carácter intencional, com o objectivo de melhorar a acção educativa, modificando estruturas ultrapassadas e obsoletas. No centro da inovação está o professor, do qual se espera imaginação, criatividade, persistência, espírito crítico e abertura a mudanças, além de competências eruditas. As novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão a transformar a sociedade e, em particular, os processos educativos. Na escola deve deixar de existir um modelo de ensino centrado no professor para surgir um modelo centrado no aluno. Transita-se de uma cultura de ensino para uma cultura de aprendizagem, em que a reprodução dos conhecimentos não é a melhor forma de aprender, mas sim construí-los.

O uso de novas ferramentas potencia o uso de plataformas de ensino on-line, nomeadamente a plataforma Moodle, baseada na pedagogia sócio–-construtivista. Com o projecto Moodle é oferecido aos educadores, ferramentas para gerir e promover a aprendizagem, criando comunidades colaborativas.

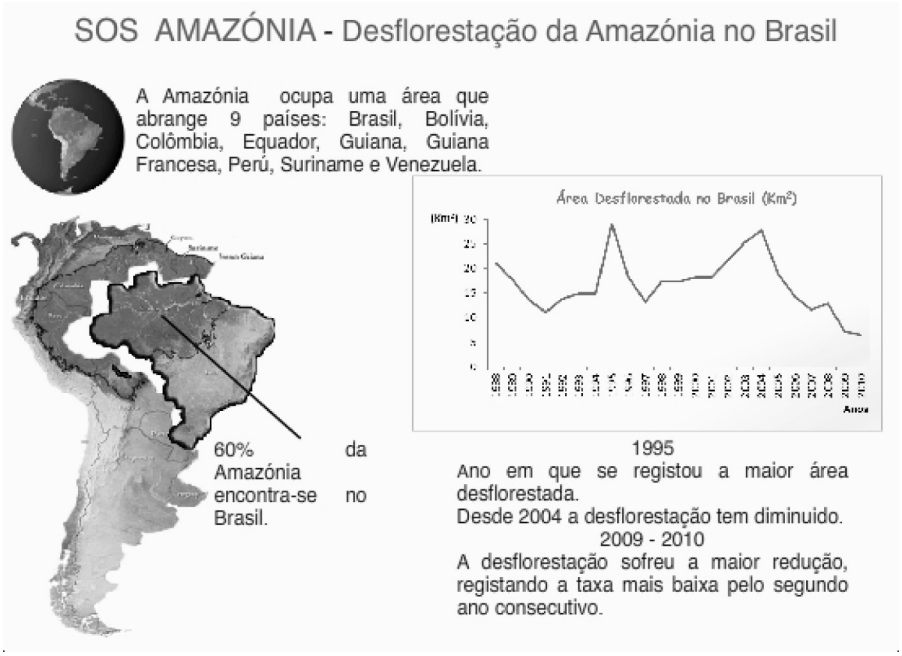
O aparecimento de dois elementos que se combinam entre si, texto e imagem, corresponde a um importante e valioso material didáctico–infografia. Estas ferramentas pedagógicas têm a capacidade de sintetizar conteúdos densos e complexos, de forma gráfica e apelativa. Em educação, a infografia facilita a assimilação, uma vez que a transposição de textos em itens gráficos, possibilitam a interpretação e aquisição, instantaneamente, gerando informação imediata e facilitando um efeito positivo, no processo ensino aprendizagem.

No caso em estudo, da floresta Amazónica Brasileira, a utilização de infografia, auxilia os alunos na percepção do início da desflorestação, desde a descoberta do Brasil e os impactos futuros, deste património. Esta temática para o ensino aprendizagem possibilita novos olhares sobre o mundo que os rodeia, facilita o desenvolvimento e uso de competências para localizar, representar, compreender e explicar as diferentes paisagens naturais, ao longo do tempo e do espaço. A infografia como ferramenta aplicada a alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, revela-se adequada dado o estádio cognitivo nestas idades, em que a visualização é muito importante para a assimilação dos conteúdos.

[1] Trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Infografia e Comunicação do curso de Mestrado em Educação e Organização de Bibliotecas Escolares 2010-2011, lecionada por: Doutor Joaquim Brigas e Mestre Jorge Gonçalves.

Floresta Amazónica

Infografia dinâmica disponível em http://www.ipg.pt/user/~jgoncalves/info/infografia-amazonica.html



INSTITUTO POLITÉCNICO
DA GUARDA

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Governo Civil da Guarda
TMG
TEATRO MUNICIPAL DA GUARDA